Alice Suckling
Carla Temple

Herramientas contra el acoso escolar

Un enfoque integral

SEGUNDA EDICIÓN

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Morata

GOBIERNO DE ESPAÑA | MINISTERIO DE EDUCACIÓN

INSTITUTO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

EDICIONES MORATA, S. L.

Colección: PEDAGOGÍA
Proyectos curriculares

Herramientas contra el acoso escolar

Un enfoque integral

Por

Amelia Suckling
Carla Temple

Ilustrado por
Christina Miesen

Traducción de
Pablo Manzano

Obras en coedición con el Ministerio de Educación

1. **Zimmermann, D.:** *Observación y comunicación no verbal en la escuela infantil* (3ª ed.).
2. **Oléron, P.:** *El niño: su saber y su saber hacer* (2ª ed.).
3. **Loughlin, C. y Suina, J.:** *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización* (5ª ed.).
4. **Browne, N. y France, P.:** *Hacia una educación infantil no sexista* (2ª ed.).
5. **Selmi, L. y Turrini, A.:** *La escuela infantil a los tres años* (4ª ed.).
6. **Selmi, L. y Turrini, A:** *La escuela infantil a los cuatro años* (3ª ed.).
7. **Saunders, R. y Bingham-Newman, A. M.:** *Perspectivas piagetianas en la educación infantil* (2ª ed.).
8. **Driver, R., Guesne, E. y Tiberghien, A.:** *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia* (4ª ed.).
9. **Harlen, W.:** *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias* (6ª ed.).
10. **Selmi, L. y Turrini, A.:** *La escuela infantil a los cinco años* (3ª ed.).
11. **Bale, J.:** *Didáctica de la geografía en la escuela primaria* (3ª ed.).
12. **Tann, C. S.:** *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria* (3ª ed.).
13. **Willis, A. y Ricciuti, H.:** *Orientaciones para la escuela infantil de 0 a 2 años* (3ª ed.).
14. **Orton, A.:** *Didáctica de las matemáticas* (4ª ed.).*s*
15. **Pimm, D.:** *El lenguaje matemático en el aula* (3ª ed.).
16. **Moyles, J. R.:** *El juego en la educación infantil y primaria* (2ª ed.).
17. **Arnold, P. J.:** *Educación física, movimiento y curriculum* (3ª ed.).
18. **Graves, D. H.:** *Didáctica de la escritura* (3ª ed.).
19. **Egan, K.:** *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria.*
20. **Hargreaves, D. J.:** *Infancia y educación artística* (3ª ed.).
21. **Lancaster, J.:** *Las artes en la educación primaria* (3ª ed.).
22. **Bazalgette, C.:** *Los medios audiovisuales en la educación primaria.*
23. **Newman, D., Griffin, P. y Cole, M.:** *La zona de construcción del conocimiento* (3ª ed.).
24. **Swanwick, K.:** *Música, pensamiento y educación* (3ª ed.).
25. **Wass, S.:** *Salidas escolares y trabajo de campo en la educación primaria.*
26. **Cairney, T. H.:** *Enseñanza de la comprensión lectora* (5ª ed.).
27. **Nobile, A.:** *Literatura infantil y juvenil* (3ª ed.).
28. **Pluckrose, H.:** *Enseñanza y aprendizaje de la historia* (4ª ed.).
29. **Hicks, D.:** *Educación para la paz* (2ª ed.).
30. **Egan, K.:** *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza* (3ª ed.).
31. **Escuelas infantiles de Reggio Emilia:** *La inteligencia se construye usándola* (4ª ed.).
32. **Secada, W. G., Fennema, E. y Adajian, L. B.:** *Equidad y enseñanza de las matemáticas: nuevas tendencias.*
33. **Crook, Ch.:** *Ordenadores y aprendizaje colaborativo.*
34. **Gardner, H., Feldman, D. H. y Krechevsky, M. (Comps.):** *El Proyecto Spectrum. Tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles.*
35. **Gardner, H., Feldman, D. H. y Krechevsky, M. (Comps.):** *El Proyecto Spectrum. Tomo II: Actividades de aprendizaje en la educación infantil*.
36. **Gardner, H., Feldman, D. H. y Krechevsky, M. (Comps.):** *El Proyecto Spectrum. Tomo III: Manual de evaluación para la educación infantil* (2ª ed.).
37. **Cooper, H.:** *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria.*
38. **Cummins, J.:** *Lenguaje, poder y pedagogía.*
39. **Haydon, G.:** *Enseñar valores. Un nuevo enfoque.*
40. **Gross, J.:** *Necesidades educativas especiales en educación primaria.*
41. **Beane, J. A.:** *La integración del currículum* (2ª ed.).
42. **Defrance, B.:** *Disciplina en la escuela.*
43. **Siraj-Blatchford, J. (Comp.):** *Nuevas tecnologías para la educación infantil y primaria.*
44. **Peacock, A.:** *Alfabetización ecológica en educación primaria.*
45. **Abdelilah-Bauer, B.:** *El desafío del bilingüismo* (2ª ed.).
46. **Hargreaves, A. y Fink, D.:** *El liderazgo sostenible.*
47. **Lankshear, C. y Knobel, M.:** *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula* (2ª ed.).
48. **Arnot, M.:** *Coeducando para una ciudadanía en igualdad.*
49. **Jarman, R. y McClune, B.:** *El desarrollo del alfabetismo científico.*
50. **Stobart, G.:** *Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación.*
51. **Sanuy, M.:** *La aventura de cantar.*

— Colección *Proyectos curriculares*

Aitken, J. y Mills, G.: *Tecnología creativa* (6ª ed.).
Dadzie, S.: *Herramientas contra el racismo en las aulas.*
Suckling, A. y Temple, C.: *Herramientas contra el acoso escolar. Un enfoque integral.* (2ª ed.).
Barkley, E. F. y cols.: *Técnicas de aprendizaje colaborativo.*

Amelia SUCKLING
Carla TEMPLE

Herramientas contra el acoso escolar

Un enfogue integral

Segunda edición

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

EDICIONES MORATA, S. L.

Título original de la obra:
Bullying a Whole-School Approach

Copyright © 2001 Amelia Suckling and Carla Temple

First published 2001
by Australian Council for Educational Research Ltd
19 Prospect Hill Road, Camberwell, Melbourne, Victoria 3124

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Primera edición: 2006
Segunda edición: 2011 (reimpresión)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.

© EDICIONES MORATA, S. L. (2011)

Coeditan:

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional
Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa
Secretaría General Técnica
Catálogo de publicaciones del Ministerio: educacion.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: 060.es

y

EDICIONES MORATA, S. L.
Mejía Lequerica, 12. 28004 Madrid
www.edmorata.es-morata@edmorata.es

Derechos reservados
Depósito legal: M-28628-2011
ISBN: 978-84-7112-509-5
NIPO: 651-06-178-8

Compuesto por: Ángel Gallardo Servicios Gráficos, S. L.
Printed in Spain - Impreso en España
Imprime: ELECE Industrias Gráficas, S. L. Algete (Madrid)
Ilustración de la cubierta: *Unerwartete abjühlung* por Albert Hendfchel

Contenido

PRÓLOGO 9

AGRADECIMIENTOS 10

INTRODUCCIÓN 11

PRIMERA PARTE: **El desarrollo del enfoque global del centro educativo** 15

CAPÍTULO 1: **La importancia del enfoque global del centro educativo** 17
CAPÍTULO 2: **El currículum** 22
CAPÍTULO 3: **La estructura del centro educativo** 30
CAPÍTULO 4: **La vigilancia del patio de recreo** 40
CAPÍTULO 5: **Cómo abordar un episodio de acoso** 44
CAPÍTULO 6: **Elaboración de una normativa antiacoso** 58
CAPÍTULO 7: **Los padres** 68

SEGUNDA PARTE: **La práctica** 77

LECCIÓN 1: **¿Qué es el acoso?** 79
LECCIÓN 2: **¿Por qué acosan los niños?** 87
LECCIÓN 3: **Informar de un incidente de acoso** 91
LECCIÓN 4: **Situar el acoso** 97
LECCIÓN 5: **Crear un código antiacoso** 102
LECCIÓN 6: **El participante pasivo** 105
LECCIÓN 7: **El código del observador pasivo** 111
LECCIÓN 8: **Eslóganes contra el acoso** 114
LECCIÓN 9: **Los colegas protectores** 117
LECCIÓN 10: **Mantenerse en la zona neutral** 120
LECCIÓN 11: **Di "no" cuando quieras decirlo** 126
LECCIÓN 12: **Utilizar mensajes en primera persona** 130
LECCIÓN 13: **Utilizar la voz de robots y el banco de niebla** 134
LECCIÓN 14: **Autoconvesación: Mi voz vencedora** 139
LECCIÓN 15: **Utilizar la relajación y la visualización creativa** 144

APÉNDICES 151

Bibliografía para el alumnado 152
Modelos de cartas para los padres o tutores 154
Plan de seguimiento individual del alumno 156
Consejos para los profesores de alumnos que acosan 159
Lista de comprobación de indicios del acoso 160
Carteles 161
Certificados 168

BIBLIOGRAFÍA 171

ÍNDICE DE MATERIAS 173

© Ediciones Morata, S. L.

Prólogo

Antes de ser profesor, al entrevistarme un famoso catedrático de Educación me preguntó: "¿Cuál le parece que es la cualidad más importante que pueda tener un docente?" Yo contesté: "Empatía". Él reflexionó un momento y dijo: "Creo que es la imaginación". De esto hace unos cuarenta años y ahora pienso que ambos teníamos razón. Cuando me detengo a pensar cómo tendrían que responder los centros al acoso, me reafirmo en ello: empatía, porque tenemos que comprender cómo se siente la persona acosada; imaginación, porque no basta con limitarnos a compartir su tristeza. Necesitamos también ideas sobre cómo ayudar. Estas cualidades, la empatía con los niños y la imaginación, aparecen una y otra vez en esta obra. Me anima pensar que sus esfuerzos obtengan recompensa.

Prudentemente, las autoras construyen sobre el trabajo de otros. No reinventan la rueda. En la actualidad, disponemos de un cuerpo de consejos sólidos y constructivos sobre aquello que los centros de enseñanza y los padres pueden hacer respecto al acoso, y esto ellas lo comunican de un modo claro e interesante; pero no se quedan ahí, sino que abordan la gran pregunta cuya respuesta desean ahora mismo los profesores: en cuanto tales, ¿cómo podemos hacer que nuestros alumnos trabajen con nosotros en sentido constructivo para hallar una solución al controvertido problema del acoso? Sé que los docentes sienten que deberían estar haciendo esto y que, a menudo, no saben cómo hacerlo. Aquí es donde entra la imaginación y donde podemos aprender mucho de Amelia SUCKLING y Carla TEMPLE.

En este libro, hay docenas de ideas brillantes sobre cómo trabajar con niños y niñas* en las aulas. Son creativas, prácticas y pueden ser divertidas. Profesores y profesoras agradecerán la ayuda que estas sugerencias les brindan. Alumnos y alumnas quedarán más contentos al saber que los comprenden mejor a ellos y a los demás, y estarán en situación de desarrollar unas competencias que mejorarán sus relaciones con los otros. No cabe duda de que ésta es la mejor manera de conseguir que el acoso pertenezca al pasado.

Cuando llegué a Australia en 1959 como un joven profesor, volvió a plantearse la cuestión de qué cualidades debería tener un docente. Mi nuevo director, a punto de jubilarse, era proclive a dar sabios consejos. Decía que la cualidad más necesaria era la "energía". Bueno, ésta es la tercera cualidad que estas autoras poseen en abundancia. Sé que las presentaciones del seminario están envueltas en energía. Este libro da testimonio de otra manera de sus esfuerzos continuados. En él se reúne un amplio cuerpo de conocimientos acerca del acoso en los centros escolares y, lo que aún es más importante, se dan respuestas prácticas al problema perenne de cómo frenar el acoso.

Ken RIGBY
Associate Professor, *School of Education*
University of South Australia

---

* Siempre deseamos evitar el sexismo verbal, pero también queremos alejarnos de la reiteración que supone llenar todo el libro de continuas referencias a ambos sexos. Así pues, a veces se incluyen expresiones como "el niño y la niña" o "el profesor y la profesora" y otras en masculino en general. (*N. del E.*)

© Ediciones Morata, S. L.

Agradecimientos

No hubiésemos podido llevar a buen término este proyecto sin el apoyo y el entusiasmo de muchas personas generosas.

Queremos dar las gracias a los numerosos profesores de primaria que, al acabar nuestras sesiones de formación continua y nuestros talleres con estudiantes, preguntaban: "¿Tienen publicado todo esto?" Su entusiasmo no sólo para abordar el problema del acoso en el nivel del centro escolar, sino también con sus propios alumnos en clase, constituyó una fuente constante de motivación.

Expresamos nuestra gratitud a la gran cantidad de niños y niñas que han compartido con nosotras su dolor y sus sentimientos de frustración. Su brutal sinceridad y su valor para relatar estas experiencias han profundizado nuestra comprensión del acoso y su gran complejidad. Han sido una auténtica fuente de inspiración.

Tenemos que agradecer especialmente su trabajo a Barbara Weiss, nuestra editora, cuya meticulosa observación y su auténtico interés por el problema del acoso nos sirvieron de apoyo para perfeccionar este libro. Gracias a Pauline McClenahan, por su competencia en el diseño y maquetación, y a Christina Miesen, que ha recogido con talento en sus ilustraciones los pensamientos y sentimientos de los niños.

También tenemos que manifestar nuestro agradecimiento a ACER, por demostrar, mediante la publicación de este libro, que el acoso en los centros escolares es un grave problema que debe afrontarse continuamente.

Asimismo, hemos de expresar nuestra gratitud y aprecio a nuestras respectivas familias y maridos: Terry y Doug, por su paciencia, comprensión y por cuidar el nido familiar en medio de nuestra sobrecarga de trabajo. Muchas gracias, conjuntamente, a nuestros cuatro hijos: Liam, Aymon, Max y Casey, que, en su abanico de edades —de 14 a 5 años—, nos han apoyado de diversas maneras, desde su competencia informática y sus narraciones de sucesos acontecidos durante el recreo a sus cariñosas palabras de amor y estímulo.

© Ediciones Morata, S. L.

Introducción

No cabe duda de que el acoso en los centros educativos es insidioso y difícil de abordar y tratar; cuestión compleja que exige con urgencia una acción eficaz. Hemos descubierto que el acoso en el medio escolar sólo puede abordarse con eficacia si todo el centro se empeña en ello, y que afrontarlo de forma aislada no aporta nada a largo plazo.

Tenemos experiencia en educación especial y sumamos una práctica docente de cuarenta años en centros de primaria y centros de adaptación social. Esto nos ha proporcionado una visión y una comprensión realistas de la cultura escolar. Ahora trabajamos como consultoras educativas, investigando, desarrollando y dirigiendo diversos programas de formación del profesorado, sesiones con padres y proyectos de desarrollo personal para niños.

Para afrontar el carácter encubierto del acoso, hemos desarrollado un enfoque tridireccional que satisface al mismo tiempo las necesidades de los docentes, de los alumnos y de los padres:

- Dirigimos programas de formación permanente del profesorado que facilita técnicas prácticas para identificar con rapidez y afrontar la conducta de acoso y para abordar las preocupaciones de los padres cuando se plantea este tema.
- Ofrecemos talleres para los alumnos de primaria que facilitan estrategias de asertividad para afrontar el acoso y les ayudan a promover la resistencia.
- Nuestras sesiones de información a los padres les ayudan a identificar los posibles indicios que presenta un niño acosado, refuerzan la conducta antiacoso en casa y les ayuda a confiar en que la institución está adoptando una postura activa en el desarrollo de una fuerte actuación contra el acoso.

En la mayoría de los centros educativos que visitamos, los profesores piden ayuda para abordar este complejo problema social. Quieren materiales prácticos que utilicen un enfoque multifacético y fácil de implementar.

Por eso, nos hemos sentido obligadas e inspiradas para escribir este libro. Nuestro centro primordial de interés consiste en mostrar el carácter crucial de que toda la comunidad escolar se implique en la creación y mantenimiento de una cultura escolar que valore y practique una actitud antiacoso. Al adoptar un enfoque global del centro, los miembros de la comunidad escolar tienen los instrumentos para crear un entorno de aprendizaje dinámico, sensible y seguro para todos. Ese entorno puede transformar de manera significativa y profunda la vida de los alumnos.

CÓMO UTILIZAR ESTE LIBRO

Pretendemos presentar el material de forma clara, ofreciendo investigaciones e información actualizadas que sean relevantes para la situación concreta del profesor o profesora, y proporcione estrategias prácticas de intervención y prevención, así como orientaciones normativas que sean accesibles y fáciles de usar.

© Ediciones Morata, S. L.

La Primera Parte interesa a todos los enseñantes, tanto profesores de primaria como profesores de secundaria. La clave del éxito es que trabajen en colaboración a lo largo de esta sección, pues proporciona una sólida fundamentación para implementar la segunda parte, que se orienta al trato con los alumnos de la primaria media y superior. *La Segunda parte* puede enseñarse sin problemas en el currículum de salud y presentarse de forma sucesiva o seleccionándose temas de acuerdo con las necesidades de los alumnos. Las dos secciones se pueden utilizar al mismo tiempo.

Primera Parte: El desarrollo del enfoque global del centro educativo. Esta Parte examina de qué manera pueden colaborar los docentes entre sí y con otros miembros de la comunidad escolar para formular normas y crear y mantener un entorno seguro de aprendizaje para toda la comunidad escolar.

La Primera Parte presenta:

- estrategias prácticas de intervención y prevención;
- orientaciones para formalizar procedimientos de conciliación;
- orientaciones para desarrollar e implementar una normativa contra el acoso;
- formularios que ayuden a llevar los registros;
- formas de actuación con los padres de la víctima y con los del acosador;
- diversas listas de comprobación que ayuden a desarrollar el enfoque global del centro.

Segunda Parte: La práctica. La Segunda Parte está específicamente orientada a los alumnos. Contiene 15 Lecciones, y cada una de ellas incluye los siguientes epígrafes:

— *Los hechos*, que aporta una breve información básica relevante respecto a la lección. Informa a los enseñantes de los problemas vigentes. La lectura de "Los hechos" antes de la clase puede ayudar al profesor a estructurarla de manera que los niños se sientan cómodos para hacer aportaciones con sentido.

— *Finalidad de la lección* y *resultados de aprendizaje*, que presentan las destrezas e ideas que adquirirán los alumnos al acabar la lección.

— *Materiales requeridos* para la clase: los ingredientes.

— *Actividades*, que se han diseñado para fomentar la participación de los alumnos en muchos niveles. Las actividades invitan a los alumnos a:

  - examinar sus valores y actitudes ante la conducta de acoso;
  - identificar y considerar conductas alternativas al acoso y a las respuestas de la víctima;
  - identificar y considerar las consecuencias tanto del acoso como de la conducta de la víctima;
  - desarrollar competencias comunicativas.

— *Lo que dicen los chicos* ofrece a los enseñantes una perspectiva realista acerca de las ideas de los alumnos sobre el tema.

— *El trabajo de chicos y chicas*. Cada lección tiene tareas que los alumnos deben realizar por su cuenta. Hay hojas de actividades (al final de cada lección figura el original). Estas tareas sirven para consolidar lo aprendido en cada lección.

— *"Ideas para ayudar"* facilita pistas y recordatorios valiosos para el enseñante.

— *"Por puro gusto"* ofrece ideas para estudiar el concepto más a fondo, si se quiere.

© Ediciones Morata, S. L.

Apéndice facilita materiales de apoyo, como:

- una lista de bibliografía para los alumnos;
- cartas de muestra para enviar a los padres;
- carteles que puede ampliar;
- plan de actividad individual del alumno.

En general, preferimos no utilizar la expresión *víctima* salvo al hacer citas directas. Los términos que solemos utilizar para aludir a la víctima son *el acosado o la persona acosada*, que no implican indefensión, desesperanza ni continuidad.

Los docentes, por supuesto, desempeñan un papel vital para el éxito de un programa como el presentado en este libro. Inevitablemente, el mensaje de creación de un entorno de aprendizaje seguro y acogedor para todos se transmite a los alumnos tanto de manera formal como informal por medio de los valores, actitudes, creencias y prácticas tanto del profesorado como del centro. Los alumnos prestan más atención al currículum oculto: la manera de hablar de los profesores a los alumnos, a sus compañeros, a los padres; su forma de abordar la conducta negativa y desafiante en clase y en el recreo; su manera de escuchar, seguir y acompañar a sus alumnos con sus temores y preocupaciones, y su forma de enseñar y lo que enseñan.

OBJETIVOS

— Nuestros objetivos generales pueden enunciarse de un modo muy sencillo. Queremos fomentar la responsabilidad social comprometida dentro de la comunidad escolar, de manera que puedan producirse cambios efectivos, utilizando un enfoque global del centro educativo.

— Pretendemos equipar a los alumnos y a los profesores con estrategias adecuadas que les permitan establecer un entorno de aprendizaje seguro y acogedor para todos.

— Proporcionamos estrategias e instrumentos que intentan aumentar la resistencia de los alumnos, de manera que el conflicto contribuya a la construcción de la personalidad, en vez de destruirla.

— Y por último, pero no menos importante, queremos infundir en los alumnos un sentido de empatía hacia el acosado cuando sean testigos de un incidente de acoso, y la capacidad de acompañarle con acciones que le aporten seguridad y le demuestren la sensibilidad de los testigos del acoso.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Por experiencia, consideramos que los resultados y *acciones* siguientes forman parte vital e inevitable de un entorno escolar seguro.

Alumnos y alumnas serán capaces de:

- *comprometerse* a informar de manera responsable cuando sean testigos de una injusticia o la experimenten;
- *identificar* la conducta de acoso;
- *demostrar* un repertorio de estrategias de dirección autónoma;
- *fomentar* la capacidad de recuperación, de manera que no piensen como víctimas;
- *sentir* empatía respecto a los miembros de la comunidad escolar convertidos en blancos acosados y, en consecuencia, emprender acciones protectoras y afectuosas.

© Ediciones Morata, S. L.

Profesores y profesoras serán capaces de:

- *aceptar* que la reducción del acoso es una responsabilidad compartida dentro de la escuela y en toda ella;
- *implementar* estrategias de prevención e intervención que impliquen a todo el centro educativo, estudiando posibilidades y soluciones en colaboración con otras personas del amplio espectro de la comunidad escolar;
- *preparar* a los alumnos para que afronten el conflicto de forma constructiva;
- *crear* oportunidades para que chicos y chicas desarrollen una conciencia social (formal e informalmente) y sean capaces de actuar de acuerdo con ella cuando se presente la ocasión.

EXPECTATIVAS

Como equipo comprometido contra el acoso en el centro, unas expectativas realistas de los enseñantes pueden ser:

- el aumento del número de testigos ocasionales que actúen con iniciativa;
- un incremento del número de estudiantes que se sientan suficientemente cómodos y seguros para comentarle a un adulto un incidente de acoso;
- un gran porcentaje de alumnos que crean que su centro educativo mantiene una postura activa en contra del acoso;
- la disminución del número de alumnos acosados;
- el aumento de la moral del profesorado debido a la coherencia de todos los miembros del centro en el cumplimiento de la normativa y los procedimientos establecidos.

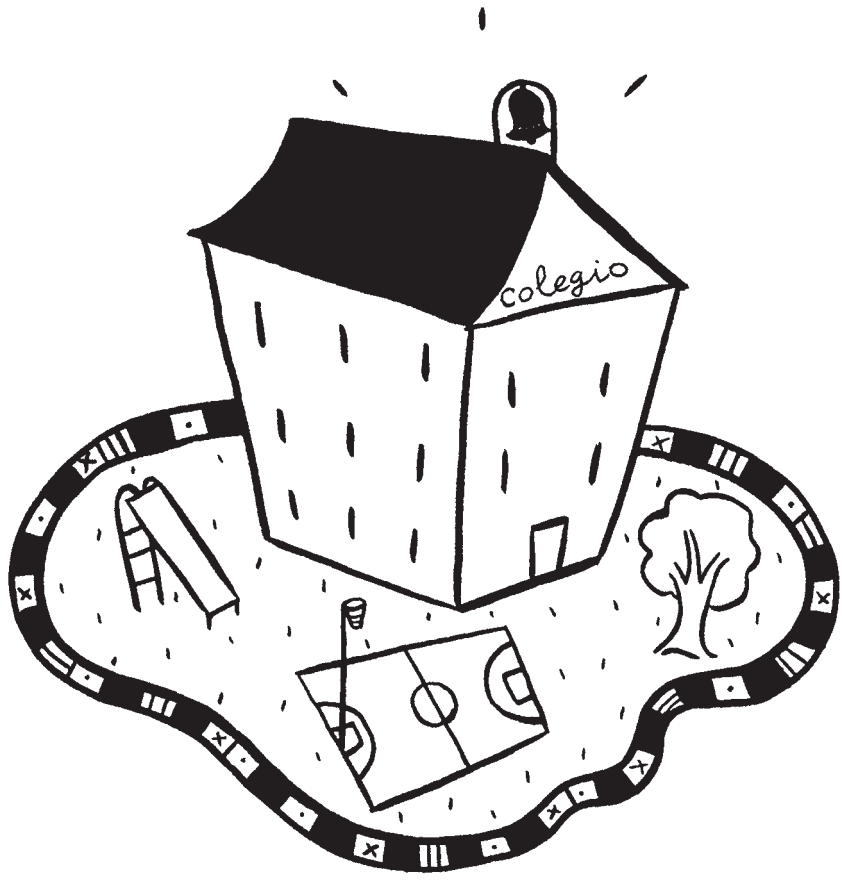
Cuando trabajamos con los alumnos, partimos de la premisa de que no hay respuestas correctas ni erróneas, sino sólo muchas posibilidades y soluciones para crear y construir una institución segura para todos.

Le deseamos a Vd. y a su comunidad escolar toda la suerte del mundo en este viaje que emprendemos juntos, examinando valores, creencias, actitudes y prácticas en relación con el acoso. Esperamos que se manifiesten muchas posibilidades y soluciones y que se transformen en una práctica óptima común.

© Ediciones Morata, S. L.

PRIMERA PARTE

EL DESARROLLO DEL ENFOQUE GLOBAL DEL CENTRO EDUCATIVO



CAPÍTULO 1

La importancia del enfoque global del centro educativo

Este libro se basa en la convicción de que los centros tienen que adoptar un enfoque global para influir positivamente y a largo plazo en su ambiente escolar. Este enfoque adquiere una importancia especial a la hora de crear y mantener una cultura escolar que valore y practique una actitud contraria al acoso.

Son muchos y variados los medios para crear y mantener una cultura inclusiva, segura y que apoye a las personas. Un enfoque global aborda el acoso desde todos los ángulos y contempla el espectro más amplio posible de la comunidad escolar. Afronta el acoso en los niveles de prevención e intervención. Tiene en cuenta los siguientes aspectos:

- el estilo y la calidad de las prácticas de liderazgo y de gestión;
- la calidad y la impartición del currículum;
- las actividades que se desarrollan en el patio de recreo y la calidad de la vigilancia;
- los procedimientos formalizados y acordados para afrontar un incidente de acoso;
- el establecimiento de relaciones con los demás y consigo mismo.

El enfoque global se basa en los valores, creencias y actitudes compartidos por la comunidad escolar.

Las instituciones se van dando cuenta de que los enfoques individuales, cuando el profesor actúa en solitario para resolver el problema del acoso y sus ramificaciones, adolecen de una falta de visión de futuro y son ineficaces para la comunidad escolar en general.

Esperamos que el Diagrama 1, y los fundamentos racionales que exponemos a continuación pongan de manifiesto la importancia de adoptar un enfoque global del centro educativo. Creemos que, cuando la comunidad escolar (docentes, administradores, alumnos y padres) es capaz de articular sus valores comunes y traducirlos a una normativa y una práctica dinámicas y sensibles, todo ello influye en la cultura escolar.

El Diagrama 1 ilustra la importancia de reconocer y desarrollar la interdependencia del centro educativo en su conjunto y el individuo. Cuando estos elementos están en equilibrio y se ha articulado una visión compartida, se transforma el carácter propio del centro.

FUNDAMENTOS RACIONALES

La base racional que subyace a este libro es compleja e incluye muchos aspectos, que examinaremos en las páginas siguientes. Sin embargo, hay un factor común, que es la necesidad de adoptar un enfoque global del centro y de plantear algunas cuestiones a profesores y educadores, de manera que puedan revisar su proceder habitual en el centro y sus convicciones subyacentes.

© Ediciones Morata, S. L.

Diagrama 1. Interdependencia entre el individuo y toda la escuela.

Contexto social

El acoso se considera violencia, sea física o verbal, ostensible o sutil. En la sociedad moderna, la violencia va en aumento en nuestros hogares, en los lugares públicos y en lo que vemos a través de los medios de comunicación. Estos cambios sociales pueden influir en nuestros valores: los niños se insensibilizan ante la violencia y ésta se convierte en la norma y, para muchos, en un medio para un fin. Muchas familias se ven expuestas al delito, a la violencia doméstica y a un bombardeo mediático y, a menudo, se sienten desamparadas al presenciar el deterioro de los sistemas sociales (el barrio, familia extensa, comunidades y prácticas religiosas), que en otra época les sirvieron de apoyo y ahora van desapareciendo poco a poco.

De ahí la creciente presión que se ejerce sobre los centros educativos para que proporcionen la estructura estable que fomente los valores comunitarios, como la cooperación y la responsabilidad, valores de los que nuestra sociedad está muy necesitada.

Por desgracia, respecto al acoso, muchas personas de nuestra comunidad tienen ideas y actitudes complacientes e insolidarias. Algunas creen que es un aspecto normal del crecimiento e, incluso, de la formación de la personalidad. Afortunadamente, en los últimos años, el acoso se viene considerando como un problema social importante al que debe prestarse atención. Es lo que más miedo produce a los niños y a los adolescentes. GALTON y WILCOCKS dicen que “los niños ponen el acoso a la cabeza de su lista de temores; de hecho, temen más a otros niños que a los adultos pervertidos contra quienes los prevenimos muy a menudo” (citado en: BESAG, 1989, pág. 111).

Otras personas de la comunidad culpan rápidamente al centro cuando surge el acoso. Según Peter RANDALL (1996, pág. 2), “los centros educativos no crean el acoso; en el mejor de los casos, se limitan a importarlo de las comunidades a las que prestan servicio; en el peor, dejan que se desarrolle al no dedicarle la atención constante que merece”.

No cabe duda de que, cuando los centros implementan consciente y vigorosamente una norma operativa antiacoso, puede lograrse un entorno de justicia y seguridad. Cuando los centros educativos no consiguen implementar una normativa de ese tipo y permiten que se produzca el acoso, impiden la maduración al negar a los alumnos la oportunidad de desarrollarse normalmente mediante la interacción social.

© Ediciones Morata, S. L.

¿Tenemos implantados en nuestro centro los sistemas de apoyo necesarios para hacer frente a la violencia y, de ese modo, llenar el vacío que, por desgracia, existe en la sociedad?

Expectativas de la comunidad

La comunidad alberga ciertas expectativas y creencias en relación con la obligación del cuidado de los alumnos, que las hace legalmente responsables de su desarrollo educativo mientras están en el entorno escolar. "Los centros educativos tienen la responsabilidad de facilitar ambientes de aprendizaje seguros y que les brinden apoyo, en los que puedan participar todos los alumnos sin discriminación ni temor" (*House of Representatives Standing Committee on Employment, Education and Training*, 1993).

En cuanto enseñantes, ¿nuestra práctica está actualizada y tenemos la competencia necesaria para crear un entorno de aprendizaje seguro para todos los alumnos y alumnas?

Los efectos dañinos del acoso

Se ha investigado mucho en todo el mundo sobre los efectos dañinos del acoso. OLWEUS (1993) descubrió que la probabilidad de padecer depresión y tener una autoestima más baja a los 23 años era mayor entre los adolescentes varones que fueron acosados entre los 13 y los 16 años (citado en RANDALL, 1996). La investigación de SHARP y THOMPSON, en la que participaron unos 700 alumnos de secundaria, puso de manifiesto que, de los estudiantes que habían sido acosados, la quinta parte decía que faltaría a la institución para evitar el acoso, un tercio tenía dificultades para concentrarse en su trabajo escolar y un quinto, aproximadamente, se sentía físicamente enfermo tras sufrir el acoso (citado en RANDALL, 1996).

Más alarmantes son las consecuencias a largo plazo. GILMARTIN (1987) descubrió que, en su vida posterior, los niños que habían sido acosados tenían dificultades para entablar unas relaciones estrechas e íntimas basadas en la confianza. En estudios longitudinales (FARRINGTON, 1993), se descubrió que la probabilidad de tener hijos que manifestaran conductas propias de los acosados era mayor entre los que sufrieron acoso en el centro, lo que cerraba el círculo vicioso.

El acoso no sólo tiene efectos devastadores para el acosado, sino también para el acosador. Un estudio noruego realizó un seguimiento de millares de niños desde sus primeros cursos escolares hasta la vida adulta, y descubrió que una proporción tan elevada como el 65% de los identificados como acosadores había sido condenada por delitos a los 24 años (OLWEUS, 1993).

Como enseñantes, ¿hemos adoptado estrategias eficaces para apoyar a alumnos y alumnas que hayan entrado en una espiral perversa de acoso, y ayudarles a aumentar su capacidad de recuperación?

Los centros educativos como entornos sociales

El pensamiento vigente en la comunidad asume que el acosado y el acosador tienen dificultades emocionales y sociales, lo que determina la conducta. La solución consiste en cargar a alguien con la culpa y castigar. Con ese pensamiento, los problemas del tándem acosador-objetivo de acoso se tratan mediante un "enfoque individual" y, por regla general, esos enfoques se orientan a corto plazo y son ineficaces.

A menudo, el acoso se produce a consecuencia del entorno social y no sólo de la psicología del acosador. SHARP y SMITH (1994a) apoyan esta postura diciendo que el acoso se produce en ambientes grupales. Su solución exige la responsabilidad colectiva.

© Ediciones Morata, S. L.

Si no se atacan los patrones de acoso, pueden acabar incrustándose en la cultura del centro y perpetuándose a sí mismos (*Nottingshire Education Committee*, Cap. 11, en: SMITH y THOMPSON, 1991). Si los enseñantes no emprenden acciones, se les puede considerar cómplices, por contribuir al mantenimiento de un entorno de aprendizaje inseguro para sus alumnos.

Como enseñantes, ¿podemos trascender el enfoque que se centra en el problema del individuo para implementar estrategias de prevención e intervención que influyan positivamente en toda la comunidad escolar y ayuden a construir un entorno de aprendizaje seguro y que apoye a todos los miembros del centro educativo?

Influencia del profesorado

Los docentes tienen una significativa influencia sobre los alumnos y contribuyen mucho a su bienestar y aprendizaje eficaz por lo que son como personas, lo que enseñan y su forma de hacerlo.

Muchos alumnos y alumnas no tienen oportunidad de vivir la experiencia de un "otro significativo" fuera del entorno del centro. En consecuencia, los docentes se convierten en el único canal eficaz para el cambio; es posible que los padres y la familia no se consideren preparados para abordar los problemas de forma constructiva, o quizá ellos mismos hayan contribuido al problema.

Como enseñantes, ¿tenemos la competencia y las estrategias necesarias para maximizar las experiencias de aprendizaje de cada alumno o alumna?

Romper el círculo vicioso

Es una lástima que sólo haya motivación para cambiar en tiempos de crisis. Los profesores y profesoras deben romper el círculo vicioso implementando estrategias de prevención, de manera que, si se produce un episodio de acoso, los alumnos y el profesorado estén en condiciones de hacerle frente.

¿Pueden enseñarse las competencias personales como un componente regular del currículum, en vez de extraerlas de las crisis? Si se equipa a los alumnos con un repertorio de estrategias de autocontrol, fundadas en el desarrollo de la conciencia social, el círculo vicioso del acosado puede romperse y, más importante aún, sin que haga falta experimentarlo.

Como docentes, ¿podemos facilitar a nuestros alumnos y alumnas un repertorio de competencias que les permitan acometer la tarea de modificar su estado de ánimo, un estado de ánimo con el que cada alumno desarrolla su sentido de valía personal, esperanza, persistencia, optimismo y capacidad de recuperación?

Nuestras conversaciones con el profesorado y la observación de los apremiantes problemas a los que deben enfrentarse a diario nos han permitido escribir este libro y abordar la cuestión de la reducción de los episodios de acoso en relación con los valores, actitudes y creencias presentes en la comunidad.

El Diagrama 2 muestra un modelo básico del enfoque global del centro educativo. Cada uno de sus cuatro componentes se desarrolla respectivamente en los Capítulos III, IV, V y VI. Las estrategias que se presentan en estos capítulos le ayudarán a Vd. y a sus colegas a evaluar la normativa y la práctica actuales y a confirmar las acciones positivas que ya haya desarrollado su centro.

© Ediciones Morata, S. L.

CURRÍCULUM

1. Competencia interpersonal
2. Estilos de enseñanza y aprendizaje
3. Contenido curricular
   - literatura
   - vídeos
   - dramatización
   - debates
   - música
   - oradores invitados
   - programas de competencias sociales
4. Programas extracurriculares para alumnos seleccionados

VIGILANCIA DE LOS RECREOS

1. Actividades adecuadas para el horario de los días lluviosos
2. Grupos de intereses a la hora de comer
3. Plano y distribución de patios y edificios
4. Personal extra, cuando sea necesario
5. Disponibilidad de equipamientos de deportes
6. Horarios de comidas divididos y recreos más cortos, hora de comer
7. Controles al azar en lugares problemáticos
8. Recordar dónde juegan los niños vulnerables
9. Reunión informativa del profesorado
10. Horario de comidas en tres fases

PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN

ESTRUCTURA DEL CENTRO EDUCATIVO

1. Reunión de clase
2. Círculos de calidad
3. Sistema de colegas protectores
4. Comité de bienvenida
5. Mediación de compañeros
6. Consejo de alumnos
7. Programas de transición
8. Enlace casa-centro escolar
9. Categoría y tiempo concedido al Coordinador del bienestar de los alumnos
10. Asambleas escolares periódicas que apoyan, informan y promueven un ambiente positivo en el centro
11. Normativa de control de alumnos y normativa antiacoso
12. Estructuras que invitan a la participación de la familia
13. Hogar seguro
14. Red comunitaria

ACTUACIÓN ANTE UN EPISODIO DE ACOSO

Enfoque no punitivo
Método de preocupación compartida
Enfoque de no inculpación

Enfoque punitivo
Reglas claramente identificadas con consecuencias lógicas
Tiempo de separación
Negación de privilegios con posibilidad de vuelta atrás
Plan individual de dirección del alumno
Expulsión temporal
Expulsión definitiva

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO 2

El currículum

> "El currículum se refiere a todas las experiencias mediante las que se comunican al centro los conocimientos, competencias y valores. Engloba los contenidos curriculares formalmente planificados, los contenidos informales o no planificados, los mensajes informales o no planificados y las formas de estructurar y comunicar esta información". (*Education Department of Queensland*, 1998, pág. 17).

El currículum ya no se reduce a transmitir datos e información, sino que es un medio poderoso para influir en las creencias, valores y actitudes de los alumnos.

Teniendo presentes estas definiciones, el profesor puede plantearse:

- qué enseñar;
- cómo enseñarlo;
- por qué enseñarlo.

Es imprescindible que las prácticas y metodologías del profesorado sean variadas y apoyen los estilos de aprendizaje de los alumnos.

Por tanto, el currículum está constituido por muchos estratos. El *contenido* curricular (materias/horarios) es lo más evidente y, a menudo, lo primero que vemos, pero sosteniéndolo está el currículum oculto.

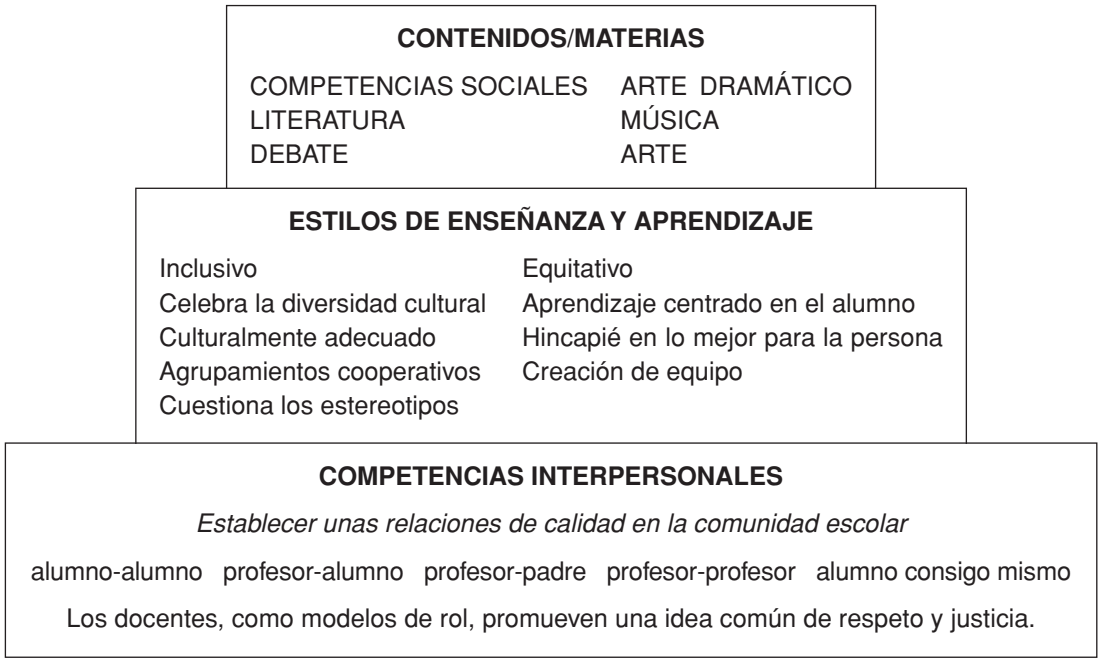


Diagrama 3. El currículum: Una perspectiva general.

© Ediciones Morata, S. L.

El currículum oculto incluye los *estilos de enseñanza y aprendizaje*: cómo se organiza la clase y el enfoque utilizado por el profesor ante la situación de aprendizaje, y las *competencias interpersonales* que el docente ejemplifica ante los alumnos. El Diagrama 3 ilustra los estratos contenidos en el currículum.

EL EXAMEN DEL MODELO CURRICULAR

Competencias interpersonales

El fundamento en el que se basa el currículum está constituido por las competencias interpersonales del profesor y su forma de establecer unas relaciones de calidad en el seno de la comunidad escolar.

El profesorado puede desempeñar un papel crucial en la modificación de la conducta de sus alumnos. Influye al ayudarles a relacionarse con los demás en el grupo de compañeros y a configurar ideas y creencias sobre quiénes y qué son.

Los docentes son poderosos modelos de rol para sus alumnos y se encuentran en una situación ideal para estimular el desarrollo social sano y unas relaciones positivas dentro de la comunidad escolar.

Esto puede ser una enorme responsabilidad: las actitudes, los valores y las creencias de los profesores se reflejan en su conducta y ésta, a su vez, es interpretada por sus alumnos. Nada tiene de sorprendente la perspicacia de niños y niñas para reconocer este currículum oculto, observar el lenguaje corporal, el tono de voz y el uso del lenguaje hablado del docente y la influencia de todo esto en su aprendizaje y sus relaciones. Los alumnos captan de inmediato los mensajes no hablados que las personas transmitimos mediante el lenguaje corporal y las formas individuales de ser y de operar.

Como mencionamos en la página 20, el docente puede ser el único modelo de rol efectivo que tengan algunos alumnos y alumnas, un modelo que puede inspirar y ser un medio para el cambio. Hace mucho tiempo que se reconocen los beneficios del establecimiento de unas relaciones positivas. Todo el mundo sabe que las relaciones positivas promueven la autoestima y la seguridad en uno mismo, lo que, a su vez, facilita la propia capacidad para modificar las circunstancias mejorándolas.

Estilos de enseñanza y aprendizaje

Cuando utilizamos el currículum como instrumento para crear una cultura escolar que apoye a sus partícipes, tengamos en cuenta que:

- los enfoques sean secuenciales y progresivos en toda el centro educativo;
- los enfoques implementados sean adecuados y relevantes con respecto a la edad, el género y la cultura;
- el mensaje sea coherente en todo el currículum del centro;
- los enfoques aborden los valores, las actitudes y la conducta de los alumnos, los padres y los docentes en un contexto social.

Por regla general, los alumnos tienen un estilo o modo de aprendizaje preferido, con el que absorben información, conceptos, etcétera, con mayor facilidad. Son los modos cinestésico, auditivo y visual. A continuación, presentamos cada estilo de aprendizaje, seguido por una lista de tareas particularmente adecuadas para esa forma de aprender.

© Ediciones Morata, S. L.

Aprendices cinestésicos

Estos alumnos aprenden mejor al:

- hacer cosas;
- jugar en equipo;
- jugar a roles;
- ayudar a otros alumnos;
- hacer demostraciones ante la clase;
- realizar maquetas;
- participar en excursiones;
- escribir en pliegos grandes de papel, minipizarras y pizarras blancas;
- suscitar imágenes emocionales fuertes (¡que puedan interiorizar!);
- tener experiencias directas;
- hacer experimentos;
- tocar, sentir.

Estos alumnos aprenden mejor cuando pueden hacer cosas.

Aprendices visuales

Estos alumnos aprenden mejor con:

- historietas de dibujos;
- tarjetas de ayuda;
- uso de colores;
- diversidad de formas y tamaños;
- sombras de luminosidad;
- muestras visuales;
- carteles, tablas;
- gráficos;
- eslóganes;
- mapas mentales;
- vídeos;
- diapositivas;
- películas;
- libros;
- una perspectiva general (ver la gran imagen en su mente);
- fotografías;
- mapas y planos;
- visualización creativa.

Estos alumnos aprenden mejor cuando tienen acceso a elementos visuales.

Aprendices auditivos

Estos alumnos aprenden mejor con:

- debates;
- chistes;
- música;
- comentarios en voz baja por parejas;

© Ediciones Morata, S. L.

- diálogos;
- escuchar a conferenciantes invitados;
- discursos;
- grabaciones de audio;
- relatos leídos;
- idear eslóganes;
- utilizar reglas mnemotécnicas;
- jugar con palabras, sonidos y frases;
- juegos de escucha;
- variaciones de velocidad en el habla, tono, volumen y timbre;
- creación de guiones para juegos de rol.

Estos alumnos aprenden mejor cuando pueden utilizar el oído como centro primordial de atención.

Contenidos curriculares

El tratamiento del acoso en el currículum facilita al alumnado un enfoque sistemático. Cuando los docentes abordan la cuestión utilizando diversos estilos de enseñanza y aprendizaje, los alumnos pueden empezar a examinar, investigar y comprender sus propias actitudes y conductas respecto al acoso. Este proceso les invita a desarrollar, practicar e implementar sus propias soluciones al problema y a responsabilizarse de ellas.

Los profesores deben tener presente que, con independencia de la sofisticación del currículum, los estilos de enseñanza y las técnicas de aprendizaje que se utilicen, el factor subyacente y más importante en la educación satisfactoria de un niño es el respeto que se le guarde.

Literatura

Para algunos alumnos, la literatura puede servir de catalizador del cambio. Es posible que experimenten una sensación de alivio cuando los personajes de un libro muestran los mismos sentimientos de soledad, dolor emocional y vergüenza que tienen al verse acosados. El peso y la soledad del sentimiento y del pensamiento: "Soy la única persona que ha sufrido el acoso" pueden empezar a aclararse y examinarse desde una distancia segura.

No hace falta decir que no es preciso que la literatura esté relacionada con la edad ni con el problema. Los libros pueden variar desde los de ilustraciones hasta los de novela antigua. También pueden utilizarse poemas, rimas, adivinanzas y canciones. Véase una lista de libros adecuados en los Apéndices (pág. 152).

Vídeos

Muchos alumnos contemplan episodios de violencia, opresión y discriminación en vídeos y programas de televisión. Cuando los adolescentes dejan el instituto, han pasado unas 15.000 horas ante la televisión, frente a las 11.000 que han transcurrido en centros escolares. Durante ese tiempo, han podido ver unos 18.000 actos violentos, como asesinatos, incendios provocados y robos (OSKAMP, 1984). La glorificación de la violencia les ha insensibilizado. Una selección cuidadosa de vídeos elegidos por el docente puede ayudar a reeducar sus sentimientos.

Representaciones dramáticas

"La representación dramática puede ayudar a extender y profundizar la comprensión que del conflicto entre compañeros tengan los alumnos. También puede contribuir a demos-

© Ediciones Morata, S. L.

trar que la conducta de acoso es, hasta cierto punto, una cuestión de decisión voluntaria y de responsabilidad" (GOBEY, cap. 7, pág. 71, en: SMITH y THOMPSON, 1991). La representación dramática es una forma positiva de enfocar el problema desde las perspectivas de la persona acosada, de la acosadora y de la que observa lo sucedido.

Si los alumnos están trabajando en un entorno activo, que invita a la participación y a la cooperación, la representación dramática opera como un instrumento positivo que es, a la vez, divertido y audaz. La representación dramática brinda un espacio para la prueba y el error y la experimentación con estereotipos. Enseña a los alumnos que la negociación, la resolución de problemas y la cooperación son elementos de un proceso gradual y que constituye todo un desafío.

Debates

Los debates son adecuados para alumnos de los cursos superiores de la educación primaria. Ofrecen a los estudiantes la oportunidad de articular ante sus compañeros, y de forma sistemática, los distintos ángulos desde los que se puede contemplar el acoso. Pregunte a su alumnado por los posibles temas de debate. Antes de celebrar el mismo, deben recoger datos. Los debates pueden desarrollarse en la asamblea del centro si los alumnos lo creen conveniente.

Música

La música es un instrumento excelente para captar los sentimientos. Los alumnos pueden redactar un mensaje o eslogan publicitario para un anuncio de televisión o radio que describa la postura del centro educativo respecto al acoso. Otra posibilidad, utilizando un enfoque menos directo, consiste en que el docente invite a los alumnos a escuchar (y dibujar) una selección de piezas musicales que susciten sentimientos de alegría, miedo, opresión, poder, violencia, armonía, etcétera. Utilícelo para estimular el diálogo.

Conferenciantes invitados

Unos conferenciantes invitados bien elegidos y apropiados pueden reforzar el currículum al presentar otra perspectiva sobre el acoso, dando al tema mayor profundidad, sentido y relevancia para el alumnado. Estos conferenciantes deben apoyar los valores, las creencias y las actitudes de la comunidad escolar. Pueden ir desde los grupos de teatro o arte dramático y los conferenciantes sobre cuestiones sociales hasta la policía del lugar, alumnos de centros visitantes y deportistas de ambos sexos.

Competencias sociales

Sería un error dar por supuesto que las competencias sociales son innatas. Es importante que se enseñen, pues influyen en cómo enfocan los niños la vida escolar y familiar.

La creación de un entorno seguro y confortable es crucial para el éxito de la enseñanza de las competencias sociales. El profesor debe aportar un interés y un deseo auténticos de establecer unas relaciones de calidad. También ofrecerá unos estilos flexibles y creativos de enseñanza y aprendizaje para ayudar a los estudiantes en la adquisición y mantenimiento de las nuevas destrezas. Esto exige una competencia interpersonal bien desarrollada y una práctica amplia y atractiva concordante con el espíritu del centro educativo.

Conviene tener presente que el desarrollo de la competencia social es un aspecto significativo de la vida escolar y prevalece en todo el currículum y en toda la comunidad escolar. Se refleja en las actitudes, valores, creencias y comportamiento de esa comunidad y no es sólo un componente curricular incluido en el horario para un día fijado y en el lugar señalado.

© Ediciones Morata, S. L.

Como en el caso del aprendizaje académico, los alumnos desarrollan su competencia social en diferentes niveles y a distintas velocidades. Unos estudiantes se presentan en clase y en el patio de recreo con unas destrezas sociales excelentes, otros, con ninguna. Unos alumnos necesitarán mucha ayuda para adquirir nuevas competencias. Es posible que haga falta descomponer estas habilidades en porciones específicas y practicarlas muchas veces para que se entiendan. No cabe duda de que estas destrezas se pondrán a prueba periódicamente, sobre todo cuando surjan problemas reales en clase o en el recreo; en tales casos, los alumnos pueden practicar lo aprendido de manera realista y con todo su sentido. Muchos niños necesitarán alguna pista o estímulo que les ayude con su nueva habilidad. Los docentes pueden proporcionar ese estímulo con la pregunta: "¿Hay otra forma de resolver esto?"

Las competencias en las que podemos centrarnos son:

- resolución de conflictos;
- entrenamiento de la asertividad;
- entablar y mantener amistades;
- cooperación;
- desarrollo de la empatía tomando conciencia de los sentimientos propios y ajenos;
- resolución de problemas;
- defenderse uno mismo sin ser agresivo ni manipulador;
- estrategias de afrontamiento, como la relajación, el habla interna y la visualización creativa.

ARGYLE (1983) cree que los componentes de las habilidades sociales son:

- interpretar una situación y las intenciones de los demás en esa situación;
- elaborar un plan acerca de la mejor manera de responder;
- poner en práctica el plan y observar sus efectos en los demás;
- modificarlo cuando sea necesario.

Tal como se ha expuesto, este proceso requiere una planificación, una ejemplificación y un ensayo cuidadosos.

Las sesiones se desarrollan en un grupo mixto, formado con conocimiento y sensibilidad respecto al adecuado agrupamiento de los alumnos, en el que todos ellos se sientan cómodos para participar y hacer sus aportaciones al mismo.

Las habilidades sociales pueden enseñarse de distintas maneras, dependiendo del estilo individual del profesor y de la naturaleza del grupo (como ayuda para la planificación, véanse los estilos de enseñanza y aprendizaje, páginas 23-25). A continuación, mencionamos algunas de estas formas:

- El docente ejemplifica determinadas conductas, haciendo la distinción entre reaccionar y mantener el control.
- El profesor ofrece oportunidades a los alumnos para que ensayen la nueva conducta o habilidad tantas veces como sea necesario.
- El docente entrega a los alumnos tarjetas de texto de lectura fácil de leer y relevantes para su experiencia.
- Los alumnos que manifiesten timidez pueden utilizar marionetas o máscaras.
- Al trabajar con toda la clase, el profesor pide a chicos y chicas que formen un círculo y vuelvan la espalda al centro del mismo. De este modo, no tienen que estar frente a nadie. La habilidad en cuestión puede ensayarse en grupo y, cuando los niveles de confianza y de comodidad hayan aumentado, el docente les pide que se den la vuelta y se pongan mirando al centro del círculo.
- Hay que cuidar que ningún alumno se sienta amenazado al ensayar la habilidad ante la clase cuando aún no esté preparado. Quizá pueda llevarse aparte al alumno para que practique él solo con el docente y con un amigo, si es preciso.

© Ediciones Morata, S. L.

Programas extracurriculares para determinados alumnos

Si el profesorado cree que es necesario un grupo de apoyo para determinados alumnos que hayan tenido dificultades de *larga duración* relacionadas con el acoso, conviene tener presentes ciertas cuestiones, como:

- ¿Cómo se desarrollarán las sesiones?
- ¿Cómo se llamarán las sesiones?
- ¿Qué idea se harán los demás alumnos de las sesiones?

Si el centro educativo no tiene en cuenta las cuestiones anteriores, puede crear una situación que sirva para reforzar las profecías de cumplimiento inevitable de los alumnos a los que ya se haya clasificado como acosadores o como acosados. La discreción es de primordial importancia.

El objetivo de un grupo de apoyo para los alumnos que hayan sido acosados debe ser el cambio de categoría de los mismos. Las habilidades clave que hay que enseñarles son hacer frente a la conducta de acoso y evitarlo. En un grupo de este estilo, los alumnos pueden buscar apoyo, hacer amigos y ensayar estrategias en un medio seguro, reducido y acogedor. El grupo debe ser pequeño (de 6 a 8 alumnos), con un líder preparado y sensible como facilitador (que no revelará las deficiencias del grupo) y que se mantendrá voluntariamente. Debe informarse a los padres de manera que los alumnos puedan ensayar en casa su repertorio de habilidades nuevas con la ayuda de éstos. El profesor puede mantener estas sesiones durante unas seis semanas.

Al trabajar con alumnos que hayan sufrido acoso durante mucho tiempo, los enseñantes y los administradores tienen que cuestionar antes de nada:

- el liderazgo;
- la dirección;
- el nivel de supervisión;
- los procedimientos de quejas;
- las estrategias de intervención y de prevención;
- el nivel de ayuda profesional externa que se haya recibido;
- la normativa antiacoso vigente.

Resumen

El currículum puede ser un instrumento dinámico y sensible para crear un entorno de aprendizaje seguro, inclusivo y que brinde apoyo para la comunidad escolar. El éxito del currículum como instrumento influyente y eficaz depende de las siguientes circunstancias:

- reconocer la existencia de un currículum oculto;
- establecer unas relaciones de calidad dentro de la comunidad escolar;
- proporcionar modelos de rol que promuevan una idea compartida de respeto, justicia y responsabilidad;
- implementar unas prácticas docentes inclusivas;
- adoptar enfoques que aborden los valores, las actitudes y la conducta de la persona y de la comunidad escolar;
- crear oportunidades para que los alumnos desarrollen una conciencia social y actúen de acuerdo con ella.

Esos valores y prácticas crean una infraestructura que va en perjuicio del acoso en todo el centro.

© Ediciones Morata, S. L.

LISTA DE COMPROBACIÓN

Consideraciones curriculares

El currículum (contenidos, estilos de enseñanza y aprendizaje y competencias interpersonales) es un instrumento para provocar el cambio en el alumnado y en la comunidad escolar. Esta lista de comprobación se ha ideado para ayudar a planificar un currículum que satisfaga las necesidades de los alumnos y cree una cultura escolar que sirva de apoyo a todos.

Competencia interpersonal

- ❑ ¿Utilizo un lenguaje respetuoso cuando hablo con los padres, alumnos y compañeros?
- ❑ ¿Animo a los alumnos a que aborden los problemas de las relaciones?
- ❑ ¿Establezco unas normas de alto nivel de cortesía y civismo?
- ❑ ¿Muestro una conducta adecuada ante alumnos, padres y compañeros?
- ❑ ¿Fomento y estimulo a los alumnos a que entablen nuevas amistades?
- ❑ ¿Desarrollo y mantengo un clima de respeto?
- ❑ ¿Pongo en práctica un repertorio de estrategias de control de los alumnos que les permita autocorregirse y desarrollar el autocontrol?

Estilos de enseñanza y aprendizaje

Mi práctica docente:

- ❑ ¿Pone de manifiesto una clase inclusiva (que tiene en cuenta las diferencias individuales)?
- ❑ ¿Pone de manifiesto una clase equitativa?
- ❑ ¿Pone el acento en lo mejor de cada persona?
- ❑ ¿Refleja una tónica no competitiva mediante las actividades cooperativas de grupo?
- ❑ ¿Refleja el respeto a la diversidad cultural de los alumnos?
- ❑ ¿Deja tiempo para el estudio libre?
- ❑ ¿Refleja el aprendizaje centrado en el alumno?

Contenidos

Los contenidos curriculares son amplios, englobando el desarrollo de competencias en el campo de:

- ❑ ¿Lenguaje?
- ❑ ¿Matemáticas?
- ❑ ¿Ciencias de la naturaleza?
- ❑ ¿Tecnología?
- ❑ ¿Estudios de la sociedad y del medio ambiente?
- ❑ ¿Salud y educación física?
- ❑ ¿Idiomas distintos del inglés?
- ❑ ¿Artes?

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO 3

La estructura del centro educativo

JOHNSON y JOHNSON (1994) ilustran con toda claridad la importancia de la estructura del centro cuando sostienen que el 85% de la conducta está determinado por la estructura organizativa y que el individuo determina el 15% restante. En consecuencia, las instituciones tienen una responsabilidad enorme en la creación de unas prácticas organizativa y directiva que apoyen a todos los alumnos.

La estructura de los centros ha cambiado con los años de modo considerable, con la idea de que los enseñantes tienen que satisfacer la gran cantidad de necesidades emocionales, académicas y sociales de los alumnos. Evidentemente, los centros ya no pueden seguir centrándose sólo en el trío lectura-escritura-aritmética.

Los profesores nos dicen constantemente que están sobrecargados de trabajo, teniendo que abordar tantos temas para satisfacer las necesidades de los alumnos y de sus padres. Se piensa que deben ser enfermeros, policías y consejeros matrimoniales, destacando cada vez más el bienestar; esto puede resultar abrumador. ¿Cuentan los centros educativos con unas prácticas organizativas y directivas que puedan respaldar y reforzar a los docentes cuando hacen frente a las complejas necesidades que surgen en una comunidad escolar? A continuación, aparecen ejemplos de prácticas en donde profesores y profesoras pueden apoyar a sus alumnos y a los padres de éstos, y los chicos y chicas pueden hacer lo propio con sus compañeros.

Asambleas de clase

Las asambleas de clase constituyen un foro en donde los alumnos pueden dialogar sobre muchas cuestiones, una de las cuales puede ser el acoso. Estas asambleas les ofrecen la oportunidad de plantear problemas y participar en los procesos de resolución de los mismos y de decisión que influirán tanto en ellos mismos como en sus compañeros de clase.

La celebración de una asamblea de clase exige planificación. He aquí algunas cuestiones que se deben considerar antes de llevarla a cabo:

- Reorganice los asientos del aula. Las modificaciones en el espacio pueden promover cambios de pensamiento. Algunos docentes hacen que los alumnos sitúen sus sillas en semicírculo o en círculo. Esta disposición de los asientos permite que todos los niños se vean y oigan.
- Una asamblea dura entre 20 y 30 minutos; si es más largo, la atención de los alumnos disminuye.
- Establezca en clase un ambiente tranquilo, en el que alumnos y alumnas se sientan cómodos para intervenir.
- Haga que la asamblea se ciña al tema. Es conveniente redactar un orden del día y escribirlo en la pizarra u hojas que se repartan.
- Desarrolle las reglas para las asambleas de clase, por ejemplo: mirar y escuchar; respetar las ideas de los demás; lo que se dice en la asamblea es sólo para la clase.
- Lleve a los alumnos a una reflexión centrada en la solución. ¿Las soluciones están presididas por el respeto y son relevantes y razonables?

© Ediciones Morata, S. L.

- Para evitar que determinados alumnos dominen la asamblea y que un niño no intervenga nunca, entregue a cada uno entre tres y cinco fichas. En cada intervención se utiliza una ficha. Esto proporciona al profesor una retroinformación rápida y visual (ROGERS, 1994).

Círculos de calidad

Un "círculo de calidad" (COWIE y SHARP, cap. 4, en: SHARP y SMITH, 1994a) está constituido por un número de personas que oscila entre 5 y 12. Su cometido consiste en descubrir formas de mejorar la organización del centro. Los círculos de calidad pueden utilizarse como un foro en donde los alumnos puedan dialogar y tratar el problema del acoso. Esta estrategia es adecuada para los de los cursos superiores de primaria y para los de secundaria.

El mejor sistema de funcionamiento de los círculos de calidad consiste en reunirlos semanalmente durante unos 45 minutos. Para abordar y resolver un problema, el círculo de calidad sigue estos cinco pasos:

1. Determinar el problema.
2. Hacer una tormenta de ideas sobre las posibles causas.
3. Buscar una solución al problema.
4. Ofrecer soluciones al profesorado de superior categoría para que den su opinión.
5. Revisar y evaluar las soluciones ofrecidas.

1. Determinar el problema

Los alumnos organizan una tormenta de ideas sobre los aspectos de la vida escolar que son problemáticos. Se hace una lista en un pliego grande de papel de color (a cargo del secretario). En esta fase, no hay discusión. Por turno, los alumnos comparten ideas en el círculo. Si algún alumno no tiene nada que decir, puede "pasar". Se establece (por votación) el orden de prioridad de los elementos anotados.

2. Tormenta de ideas sobre las posibles causas

Aquí, el círculo de calidad busca las posibles causas del problema, dividiéndolo en una serie de preguntas de *por qué* (véase el Diagrama 4).

Además de utilizar esta técnica, los alumnos pueden buscar causas posibles recogiendo datos y:

- entrevistando a una muestra de alumnos;
- haciendo observaciones durante un período de tiempo acordado;
- realizando una encuesta.

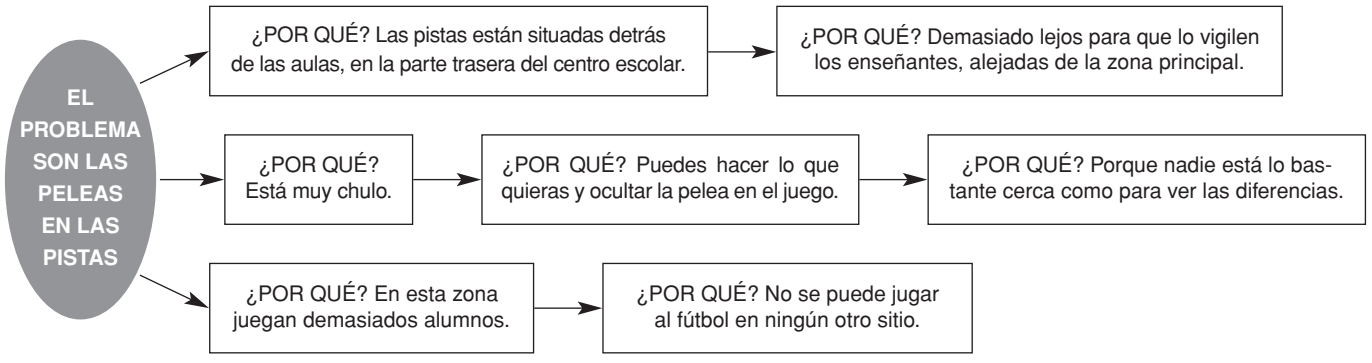


Diagrama 4. Uso de la técnica "¿Por qué? ¿Por qué?"

© Ediciones Morata, S. L.

3. Desarrollar una solución

Cuando los miembros del círculo de calidad han identificado el problema, pueden examinar las soluciones posibles. En esta etapa, se plantea una serie de preguntas *cómo* (la técnica "¿Cómo? ¿Cómo?": Diagrama 5), de manera que pueda formularse un plan de acción. Los miembros del grupo adoptan tres roles definidos que sirven de ayuda en este proceso. El rol del interrogador consiste en preguntar "¿cómo?" hasta agotar todas las posibilidades. El rol del interrogado radica en responder a estas preguntas y el rol del observador es registrar las respuestas dadas. Cuando se han respondido todas las preguntas *cómo*, los miembros del círculo de calidad discuten los pros y los contras de las propuestas presentadas y de lo costosas y realistas que sean las soluciones.

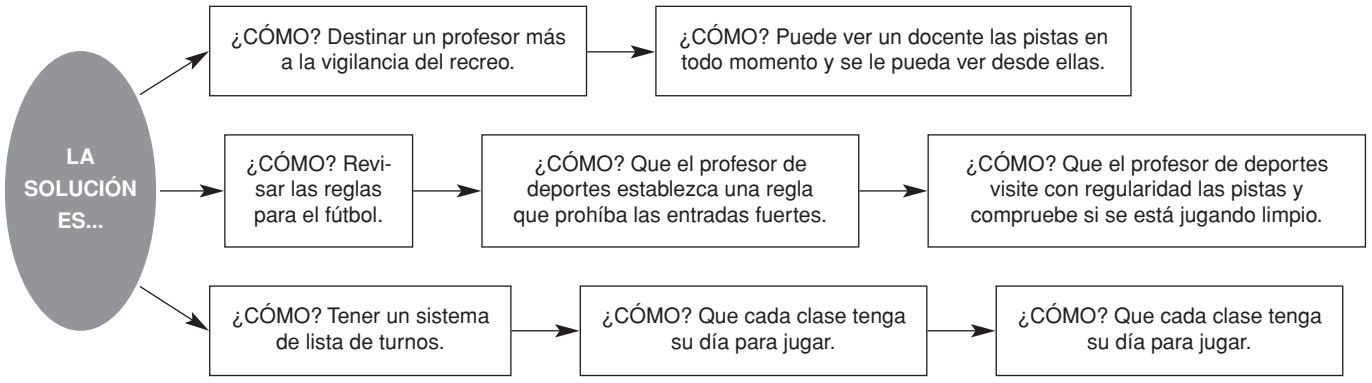


Diagrama 5. Uso de la técnica "¿Cómo? ¿Cómo?"

4. Presentar una solución

Los miembros del círculo de calidad preparan una presentación, destacando las soluciones que hayan examinado. Hay que dirigirla al director y a los docentes del consejo de dirección, pues son los responsables de las decisiones. Anime a alumnos y alumnas a que preparen una presentación profesional, utilizando diversas técnicas. Deben tener un conocimiento exhaustivo del problema y de las posibles soluciones y estar preparados para responder a las dudas y cuestiones que puedan plantearse.

5. Revisión y evaluación de la solución

El equipo directivo y el director decidirán sobre la viabilidad de las soluciones propuestas por los alumnos. Si el equipo decide no aplicar ninguna de las soluciones, la cuestión se discute con los miembros del círculo de calidad para averiguar por qué. Si se aceptan las soluciones propuestas, el equipo directivo las implementará y evaluará, informando después a los miembros del círculo de calidad.

Ventajas de los círculos de calidad

Los círculos de calidad enseñan a los alumnos a:

- cooperar con sus compañeros;
- escuchar a los demás;
- compartir sus ideas;
- establecer prioridades, registrar y analizar;
- formular soluciones;
- evaluar soluciones;
- presentar soluciones.

© Ediciones Morata, S. L.

Roles de los alumnos

A menudo, los alumnos sometidos a acoso se sienten más cómodos cuando hablan de estas experiencias con sus compañeros. Los estudios llevados a cabo por RIGBY (1996) y SLEE indican que, si un alumno cuenta algo, se lo dirá primero a un amigo; después, a su madre; a continuación, a su padre, y en último lugar, a un profesor.

El centro puede seleccionar a un conjunto de alumnos interesados que muestren las habilidades sociales necesarias para apoyar a los compañeros que tengan dificultades de carácter social y para dar la bienvenida a los nuevos. A estos alumnos seleccionados se les forma y se les facilita una adecuada descripción del rol, de manera que puedan hacer una beneficiosa aportación al centro educativo. Los roles que desempeñan son: camarada*, miembro del comité de bienvenida, mediador o miembro del consejo de alumnos.

Sistema de camaradas

El sistema de camaradas, en el que un alumno apoya al otro y cuida de él, puede ser enormemente beneficioso en situaciones en las que está presente el acoso. Tiene una importancia primordial la selección del camarada realizada por el docente. Sin embargo, hay que impedir que el alumno en cuestión sienta que "tiene" que ser un camarada. El profesor puede seleccionar a un compañero mayor o a uno de la misma clase. El camarada puede ser tanto observador como compañero. Al alumno que padece el acoso le convendría que su camarada tuviera intereses similares y gozara de prestigio ante sus compañeros.

Para el alumno que padece el acoso, las ventajas de tener un camarada consisten en que le facilita:

- protección;
- un modelo de conducta asertiva;
- un modelo de conducta social, que se introduce en grupos y participa en ellos;
- una mayor autoestima;
- la experiencia de la amistad.

Véanse una exposición más detenida y actividades sobre el tema en la Lección 9, "Los colegas protectores" (páginas 117-119).

Comité de bienvenida

Esta idea se desarrolló cuando un grupo de docentes compartió con nosotros sus preocupaciones y frustraciones con respecto a la exclusión de una alumna nueva de 5.º, que era natural de Irlanda. El "comité de bienvenida" constituye una especie de medida preventiva que los centros educativos pueden adoptar con facilidad. Dependiendo del tamaño del centro, podría haber tres comités de bienvenida, correspondiente cada uno de ellos al grupo de pequeños, al de medianos y al de mayores, respectivamente. Se selecciona a los alumnos por su habilidad para "hacer que los otros se sientan cómodos", es decir, aquellos con habilidades sociales muy desarrolladas. Los alumnos seleccionados pueden elaborar una lista de tareas adecuada a la ocasión y adscribir una o más a cada miembro del comité. He aquí una muestra:

- enseñan el centro al alumno nuevo;
- iniciar un juego para realizarlo juntos;
- invitarle a él o a ella a participar en los juegos;

---

* El término inglés empleado aquí es *buddy*, cuya probable mejor traducción quizá sea "compañero" o "camarada". Sin embargo, ninguna de estas dos palabras recoge estrictamente el sentido en que se utiliza el término inglés, que alude a un compañero de clase que forma pareja con el interesado, un "cuate", como se diría en México, Guatemala y Honduras, con lo que ello supone de apoyo directo entre ambos camaradas. (*N. del T.*)

© Ediciones Morata, S. L.

- llamar al alumno nuevo a su casa para ver cómo ha pasado el día;
- reunirse con el alumno por la mañana y acompañarlo cuando se quede dormido (a menudo, es una situación angustiosa para los alumnos nuevos o para los sometidos a acoso);
- llevar algún bocadillo para compartir.

Observará que, cuando se les da ocasión, los alumnos expresan ideas creativas y prácticas.

Mediación entre compañeros

La mediación entre compañeros es una forma de afrontar el conflicto, anticipándose a él, sin que participe un adulto de modo directo o en todos los casos. Puede constituir un instrumento que apoye y complemente la normativa del centro educativo en cuanto a la dirección de los alumnos.

La mediación entre compañeros es un proceso en donde los alumnos (voluntarios, seleccionados y formados al efecto) median en las disputas entre sus colegas. Suele tratarse de cuestiones menores; nunca debe ponerse a los alumnos en la tesitura de tener que afrontar conflictos graves entre ellos. Los mediadores trabajan por parejas para ayudar a sus compañeros a resolver las diferencias.

Su papel consiste en ayudar a las partes implicadas a comprender el problema desde ambos puntos de vista y ayudarlas a llegar a una solución aceptada por ambas. No se forma a los mediadores para que impongan sus propias soluciones, sino para llevar a los compañeros enfrentados a una solución de común acuerdo. Los alumnos a los que se forma con este fin se atienen a cuatro reglas:

1. No interrumpir.
2. No despreciar ni poner motes.
3. Ser lo más sincero posible.
4. Ponerse de acuerdo para resolver el problema.

La mediación entre compañeros puede desarrollarse en el patio de recreo o en una sala al efecto. Los mediadores suelen llevar algún distintivo que los identifique en el patio de recreo. Algunas instituciones utilizan chapas, gorras de distintos colores o instalan en el patio una mesa de información con sombrillas.

Cada centro tendrá que tomar decisiones sobre diversas cuestiones relacionadas con la mediación, como:

- ¿Cómo seleccionar a los mediadores entre los compañeros?
- ¿Cómo los identificarán los demás alumnos?
- ¿Dónde actuarán como mediadores?
- ¿En qué disputas intervendrán?

La adopción de la mediación entre compañeros tiene muchas ventajas para los docentes, para los alumnos y para los padres. Son las siguientes:

- Los enseñantes dedican menos tiempo a resolver las disputas.
- La competencia de mediación es útil para la vida cotidiana.
- Mejora el ambiente del centro.
- Proporciona a los alumnos otro medio para manifestar sus preocupaciones e idear soluciones.

Para que una estrategia cualquiera tenga éxito dentro del horario escolar, hay que dedicarle esfuerzo y compromiso. Los mediadores entre compañeros tienen que estar bien seleccionados, formados y apoyados.

Al principio, algunos padres y docentes pueden oponerse a la mediación entre compañeros, por estimar que hace perder al alumno demasiado tiempo, del que no dispone, y que

© Ediciones Morata, S. L.

los mediadores tendrán que intervenir en cuestiones que debieran resolver los adultos. Al presentar la mediación como una estrategia, hay que considerar los siguientes aspectos:

- Los temores y preocupaciones de docentes y padres.
- Quién forma el equipo directivo que apoya a los mediadores entre compañeros.
- Cómo se implementará la estrategia.
- Ventajas de la adopción de la estrategia en cuestión.
- Cuáles son los objetivos a largo y a corto plazo.

Consejo de alumnos

Si se le ofrecen orientaciones, apoyo y estímulo, el consejo de alumnos puede desempeñar un papel influyente y dinámico en el centro educativo. Puede manifestar sus preocupaciones sobre diversas cuestiones y formular posibles soluciones. Si está bien dirigido, el consejo de alumnos puede aumentar la consciencia del acoso escolar, desarrollar estrategias y darles publicidad. Puede convertirse en un foro adecuado para que los alumnos dialoguen sobre el acoso y emprendan un proceso de cambio de los valores, actitudes y creencias de los alumnos sobre este problema.

Programas de transición

Los programas de transición orientados al paso de preescolar al centro educativo, de primaria a secundaria o para los nuevos alumnos que ingresan en el centro en cualquier nivel, contribuyen a garantizar una integración suficiente y, por tanto, a reducir los temores de los alumnos. Muchas instituciones están haciendo un gran trabajo en este campo, de manera que los nuevos alumnos se integren con facilidad. El apoyo mediante unos programas de transición eficaces ayuda a prevenir el desarrollo de la delincuencia y del abuso de drogas (FELNER y ADAN, 1988).

Enlace entre el hogar y el centro educativo

La investigación indica que el nivel del acoso parece estar inversamente correlacionado con el grado de implicación de los docentes en la vida de los alumnos. Algunos de éstos requieren mayor intervención que otros. El establecimiento de un enlace de carácter profesional con el hogar del alumno puede proporcionar un apoyo enorme tanto a éste como a la familia.

El enlace entre el hogar y el centro, en forma de conversaciones directas entre el docente y los padres tiene especial importancia para algunos alumnos, tanto en la institución como en su hogar. Una comunicación más informal puede mantenerse mediante:

- notas del docente;
- llamadas telefónicas;
- diario de comunicación;
- agenda del alumno;
- boletines informativos del centro.

El coordinador del bienestar de los alumnos

El trabajo orientado a afrontar el acoso requiere gran cantidad de tiempo y energía que, a menudo, recae sobre las espaldas del “coordinador del bienestar de los alumnos”. Hace falta tiempo para hacer las “tareas” en torno al episodio, hablar con los observador pasivo, el objetivo y los acosadores, hacer el seguimiento para revisar las soluciones y estrategias y, si es preciso, comunicarse con los padres y profesores pertinentes. Esto supone muchas horas de trabajo. El coordinador del bienestar de los alumnos debe disponer de tiempo y apoyo suficientes y gozar de un estatus positivo en el centro educati-

© Ediciones Morata, S. L.

vo que sea reconocido por todos los alumnos. Además, si éstos saben que ciertos enseñantes que ocupan cargos importantes en el centro dedican su tiempo a estos menesteres, considerarán que la cuestión es importante.

Asambleas de centro

Las asambleas periódicas de centro, que apoyan, informan y promueven el espíritu del centro educativo, pueden servir de excelente vehículo para reforzar las medidas contra el acoso. Las asambleas tienen que ser breves y atraer la atención de todos los alumnos. Éstos pueden dirigirlas y celebrarlas en diferentes aulas y estar organizadas por las clases correspondientes. Pueden constituir un momento en el que se reconozcan las competencias, las virtudes y el civismo de los alumnos, y convertirse en una estructura que emita este mensaje: "nuestro centro es un lugar seguro y feliz".

Normativa de dirección de alumnos

La normativa de dirección de alumnos recibe muchas denominaciones. Se utilizan expresiones de este tipo: "normativa de bienestar de los alumnos"; "normativa de ayuda a la formación personal y social" *, "normativa de disciplina" y "normativa de dirección de la conducta". Con independencia de la denominación que se utilice y del modelo que se adopte, la normativa tiene que ser preventiva y correctora, y servir de apoyo a enseñantes y alumnos. ROGERS (1998) define así estas características:

Preventiva: relacionada con los derechos básicos de los alumnos, unas reglas y consecuencias claras, el establecimiento de un contrato con los alumnos y el desarrollo de la clase de forma equitativa.

Correctora: los enseñantes corrigen la conducta molesta o antisocial.

Apoyo para enseñantes y alumnos: la corrección se asegura de manera que sea justa y que el docente restablezca una relación positiva con el alumno corregido.

El objetivo que sustenta esta normativa es crear un enfoque justo y coherente que ayude a establecer un ambiente escolar positivo y seguro, en el que los alumnos puedan aprender y los docentes puedan enseñar. Esa normativa desarrolla:

- el autocontrol de los alumnos;
- la responsabilidad de la conducta y la oportunidad de experimentar las consecuencias de las decisiones propias;
- la competencia de los alumnos para reconocer los derechos y las responsabilidades propios y de los demás.
- una conducta social positiva para con la persona misma y la comunidad.

Cuando los enseñantes adoptan un enfoque asertivo, positivo y consistente y hacen un seguimiento y están atentos a los problemas de la conducta de los alumnos, basándose en prácticas aceptadas y muy divulgadas, se reduce la probabilidad de que los alumnos se sientan confusos, enojados y hostiles.

Algunos centros educativos incluyen su reglamento contra el acoso en su normativa de dirección del alumnado o la configuran como un procedimiento bien definido. Con independencia de ello, los contenidos tienen que ser relevantes, la implementación debe ser completa y la normativa ha de revisarse y evaluarse con regularidad. (En el Capítulo 6, páginas 58-67, se dan orientaciones para elaborar una normativa contra el acoso.)

---

* La expresión original es: *pastoral care policy*. En castellano, las expresiones "asistencia pastoral" o "cuidado pastoral" tienen evidentes connotaciones confesionales que en absoluto refleja el texto inglés, que alude al "desarrollo social y personal", razón por la que lo hemos traducido así. (*N. del T.*)

© Ediciones Morata, S. L.

Participación de la familia

Muchos padres quieren aprovechar la oportunidad de participar en la vida del centro de su hijo, pero no saben cómo hacerlo ni lo que tienen a su alcance. Si los centros educativos pueden brindar diversas oportunidades (convenientemente anunciadas) que permitan la participación de la familia, se fortalecerá el vínculo entre el centro educativo y el hogar. Véanse a continuación diversas formas que estimulan la participación de los padres:

- Invitar a los padres a reuniones escolares formales e informales.
- Ofrecer cursillos relacionados con las necesidades del grupo de padres.
- Invitar a los padres a colaborar en las excursiones.
- Establecer un sistema de camaradas entre padres.
- Utilizar a una persona que actúe de enlace con los padres.
- Invitar a los padres a ayudar en programas específicos de clase.
- Indicar a los padres a quién deben acudir si su hijo tiene problemas.

Hogar seguro

Un miembro adulto de la comunidad ofrece su casa como protección a los alumnos que puedan sentirse poco seguros en su trayecto hacia y desde el centro. Los niños identifican con facilidad los "hogares seguros" de su zona merced a su conocido logotipo *. Un "hogar seguro" contribuye al mantenimiento del vínculo entre la institución y la comunidad local. Los docentes tenemos que enseñar a los niños lo que significa el "hogar seguro", cómo reconocerlo y dónde está situado.

Algunos docentes llevan a sus alumnos a visitar el barrio, para localizar un "hogar seguro" próximo al centro. Invite al representante del "hogar seguro" a reunirse con sus alumnos, de manera que sepan quién es, si les hiciera falta; informe a sus alumnos sobre la función del representante en la comunidad. Esto contribuye a crear un espíritu comunitario y demuestra el valor de la colaboración.

La creación de una red

Los centros educativos deben tomar conciencia de los recursos presentes en la comunidad y en el sistema escolar y entablar relaciones con estas organizaciones. También necesitan concienciarse de la procedencia cultural, étnica y religiosa de las familias de su comunidad escolar. Esto permitirá al profesorado orientar a los alumnos y a sus familias hacia los recursos adecuados. De este modo, los centros prestarán un mejor servicio con respecto a las necesidades de los alumnos, los padres y los enseñantes.

La red puede estar formada por departamentos y servicios oficiales, organizaciones privadas, personas y organizaciones no gubernamentales asentadas en la comunidad. Para garantizar la eficiencia y la eficacia, la institución tiene que poner en marcha un procedimiento claro de derivación, de manera que se comprendan bien los servicios ofrecidos. Pueden venir muy bien unos procedimientos de seguimiento y retroinformación (véase el "Perfil de recursos de la comunidad" de la página 39).

Posiblemente el centro deba hacer uso de ciertos servicios, como los de orientación, programas de educación de padres, mediación, actividades de ocio y recreo, cuidado de los niños antes y después del horario lectivo y asistencia jurídica. Los servicios que es conveniente que el centro educativo cuente en su red son:

---

* En Australia, *Safety House* u "Hogar seguro" es un programa de colaboración entre la policía y la comunidad. Los hogares que solicitan su inclusión en el programa muestran un logotipo constituido por un triángulo amarillo en el que aparece dibujada una casa que presenta un rostro sonriente. (*N. del T.*)

© Ediciones Morata, S. L.

- *Department of Health and Community Services*;
- policía local (programa *Police in Schools*);
- médico;
- servicios de apoyo a la familia;
- equipo de asistencia pastoral de la *Catholic Education Office*;
- funcionarios de orientación del *Directorate of Schools Education*;
- programa *Safety House*;
- psicólogos en práctica privada;
- consultores educativos en práctica privada;
- recursos y servicios adecuados para alumnos y padres de diferente procedencia cultural y religiosa.

LISTA DE COMPROBACIÓN

Prácticas de dirección y administración (estructura del centro escolar)

Aquí, la "estructura" se refiere a las prácticas organizativas y directivas que se desarrollan en las aulas, en el patio de recreo y en la comunidad escolar, así como entre el profesorado, los alumnos y los padres. La lista de comprobación que aparece aquí se ha ideado con el fin de ayudar a su centro escolar a establecer unas estructuras que contribuyan a crear un ambiente de centro de enseñanza seguro.

¿Cuenta la escuela con:

- ❏ unas estructuras —como el consejo de alumnos, las asambleas de clase y los círculos de calidad— que permitan a los alumnos manifestar sus problemas y preocupaciones y que examinen posibles formas para resolverlos?;
- ❏ unas estructuras que ofrezcan a los alumnos la oportunidad de desarrollar competencias de liderazgo, como los programas de camaradas, el comité de bienvenida o la mediación entre compañeros?;
- ❏ tiempo, recursos y reconocimiento suficientes para que el equipo de bienestar de los alumnos trabaje tanto en el nivel de intervención como en el de prevención?;
- ❏ oportunidades para establecer asociaciones constructivas —como profesor-profesor, alumno-alumno o profesor-alumno— en toda la comunidad escolar?;
- ❏ medios para entablar relaciones con la comunidad de padres?;
- ❏ una formación profesional para todo el profesorado, que apoye con eficacia y permita implementar la mejor práctica para un entorno seguro en todas las áreas de la escuela?;
- ❏ un ambiente de aprendizaje equitativo e inclusivo para todos los enseñantes y alumnos?;
- ❏ una red de profesionales externos a quienes puedan recurrir los docentes, alumnos y padres para recibir apoyo y servicios adicionales?;
- ❏ apoyo y estímulos suficientes al profesorado, que le permita asumir posturas de liderazgo de un modo dinámico?

© Ediciones Morata, S. L.

PERFIL DE RECURSO DE LA COMUNIDAD

ORGANISMO: .....

PERSONA DE CONTACTO: .....

DIRECCIÓN: .....

..... Código postal: .....

TELÉFONO: ..... FAX: .....

CORREO ELECTRÓNICO: .....

PROGRAMAS QUE OFRECE:

.....

.....

.....

PROGRAMAS ADECUADOS PARA (rodee la opción elegida):

Alumnos Profesores Padres Asistentes sociales de los alumnos

DURACIÓN DEL PROGRAMA O PROGRAMAS:

.....

.....

.....

.....

PROCEDIMIENTO DE DERIVACIÓN:

.....

.....

.....

.....

OTRAS OBSERVACIONES:

.....

.....

.....

.....

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO 4

La vigilancia del patio de recreo

La vigilancia durante el recreo puede convertirse en un momento de angustia para el profesorado. Con frecuencia, utilizan el tiempo en intentar resolver los problemas y conflictos que les plantean los alumnos que se sienten lastimados, enfadados y disgustados. Escuchar sus problemas en un patio de recreo ruidoso y ajetreado es todo un reto. ROGERS (1994) señala que el 20% de la jornada del alumno transcurre allí. FULLER y cols. indican que el nivel de acoso es máximo a la hora del almuerzo, menos frecuente en el recreo de la mañana y se produce con menor periodicidad en clase (FULLER, GRAFF y MCGRAW, citado en: FULLER, 1998).

Como docentes, ¿qué podemos hacer para que el patio de recreo sea un lugar seguro y alegre para todos los alumnos? A continuación, presentamos actividades que puede implementar su centro para que participen en ellas los alumnos durante los recreos y a la hora del almuerzo y les sirvan de ayuda; esto contribuirá a facilitar el cometido de los profesores durante la vigilancia de los recreos.

Horario para días de lluvia

Cuando los alumnos tienen que permanecer dentro del edificio debido a las inclemencias del tiempo, es más probable que surjan problemas relacionados con la vigilancia. Los niños necesitan desahogarse, sea de forma activa o pasiva. Para evitar el caos de la hora del almuerzo, es preciso facilitar a todos los alumnos unas actividades prácticas y seguras.

He aquí algunas sugerencias:

- Invite a los alumnos a que traigan de sus casas juegos de mesa para dejarlos en el centro durante los meses lluviosos. Los más pequeños pueden aportar libros de actividades. Todos estos materiales deben utilizarse para crear una biblioteca de juegos en el aula.
- Enseñe diversos juegos que requieran poco espacio y prácticamente ningún equipamiento. Ejemplos de ello son: tres en raya, SOS *, acertijos, el ahorcado, 20 preguntas.
- Facilite materiales de dibujo.
- Invite a los alumnos a que traigan revistas de deportes, música e informática para ponerlas a disposición de la clase.
- Prepare una zona del centro educativo en donde los alumnos puedan estar activos: una sala multiusos o gimnasio que estén vigilados.
- En el aula de artes plásticas, prepare tareas sencillas que necesiten poca o ninguna instrucción. Hace falta vigilar la actividad.
- Deje abierta la biblioteca a la hora del almuerzo. Muchos profesores sostienen que, a menudo, la biblioteca es un puerto seguro para los alumnos sometidos a acoso.
- Envíe a alumnos mayores a las salas de los menores para que les lean relatos, les enseñen canciones, bailes y juegos.

---

* Steffan O´SULLIVAN compiló numerosos juegos de palabras. En español, recursos semejantes los ofrece la web de "juegos de palabras": http://www.juegosdepalabras.com

© Ediciones Morata, S. L.

Grupos de intereses para la hora del almuerzo

Para fomentar intereses que explotar a la hora del almuerzo orientados a los alumnos que están aislados y no tienen amigos en el patio de recreo, puede reservarse una zona vigilada que fomente la relación con otros alumnos a través de la participación en una actividad común. La supervivencia en el patio de recreo puede resultar particularmente problemática para los niños mayores de 4.º a 6.º a quienes no les guste jugar a deportes de equipo o que tengan dificultades de coordinación motora gruesa. Éstos pueden convertirse en objetivos fáciles de acoso. Algunas ideas propuestas por los alumnos son:

- club de jardinería;
- club de artes y oficios;
- club de ajedrez;
- grupo interesado por la informática.

Los alumnos tendrán muchas más ideas. Esos grupos pueden reunirse semanal, quincenal o mensualmente, dependiendo del tiempo y de los materiales disponibles. El centro puede solicitar la ayuda de los padres.

> Una madre nos dijo que su hijo de 5.º añoraba el horario de los días lluviosos. Lo pasaba mejor en el centro durante esos días porque podía permanecer dentro del edificio y dibujar. El dibujo era su fuerte; su destreza como dibujante le daba prestigio y le hacía destacar. Por el contrario, la hora del almuerzo se convertía en un calvario en el que le atacaban verbalmente, se burlaban de él, lo excluían y era víctima de acoso, porque los compañeros creían que era una nulidad en los deportes. La consecuencia era que, a esa hora, se sentaba con las niñas, comentando programas de televisión, lo que, a su vez, tenía otras consecuencias.

Quizá si el centro educativo hubiera creado un club de dibujo que se reuniera con regularidad, la autoestima del niño no se habría resentido de ese modo. Esto le hubiera ayudado a encontrar su lugar en el centro.

La distribución de los patios del centro educativo

El patio de recreo del centro debe ser un lugar seguro, tener un toque de "zona verde" y facilitar la mayor diversidad posible de juegos. Hay que definir las zonas activas y pasivas, de manera que los alumnos puedan pasarlo bien jugando solos o en grupo. Tienen que sentirse seguros y a salvo y saber que el profesor de turno los vigila. ¿Su escuela tiene:

- ese toque de "zona verde" (arbustos, arriates, árboles y flores)?
- murales a todo color?
- un equipamiento que permite las aventuras sin riesgo?
- asientos en áreas tranquilas?
- zonas deportivas (para baloncesto, *netball**, balonmano, *four*** square, fútbol, etcétera), separadas de los demás espacios de juego?
- una zona de juego con arena y en sombra?
- pintadas en el suelo algunas áreas de actividades (tejo, *four square*)?

---

* El *netball* es un juego parecido al baloncesto, en el que participan dos equipos de 7 jugadores cada uno, con un balón de fútbol, en una cancha de 100 x 50 pies (30,48 x 15,24 m). *(N. del T.)*

** Para jugar al *four square* ("cuatro cuadrados"), se dibuja en el suelo un gran cuadrado, dividido en otros cuatro cuadrados iguales. Se introduce un jugador en cada cuadro, mientras el resto espera su turno. El ocupante del primer cuadrado lanza la pelota a otro jugador quien, sin pararla, tiene que enviarla a otro, y así sucesivamente, hasta que se le cae la pelota a un jugador, la coge o la toca sobre una línea, momento en que queda eliminado, sustituyéndolo el jugador al que le toque el turno. *(N. del T.)*

© Ediciones Morata, S. L.

Profesorado

Los docentes están de acuerdo en que los días peores para vigilar son los calurosos, los ventosos y los lluviosos. Los centros señalan también que, con frecuencia, los lunes resultan difíciles para los alumnos que han pasado el fin de semana con el progenitor que no tiene la custodia. En esos días, hay centros educativos que destinan además un segundo profesor para vigilar los recreos. Es extremadamente importante que los profesores sean puntuales al incorporarse a su cometido de vigilancia.

Disponibilidad de equipamiento deportivo

El hecho de mantener en actividad a los niños a la hora del almuerzo y en los recreos reduce el aburrimiento y la frustración. Estas emociones pueden desencadenar las conductas antisociales, como el acoso. Si es posible, es una buena idea enseñarles juegos inclusivos y desarrollar el sentido de cooperación entre ellos. También es importante considerar el tipo de equipamiento deportivo que más les convenga.

Establecer dos horas de almuerzo diferentes, reducir los tiempos de recreo y el de la hora del almuerzo

Quizá sea conveniente que algunos centros muy grandes dispongan dos turnos diferentes para almorzar, con el fin de evitar la masificación y el aburrimiento debido a la falta de equipamiento deportivo. Algunos han optado también por unos recreos más cortos y una reducción de los correspondientes a la hora del almuerzo, acabando antes las clases.

Control de puntos conflictivos

Hay que controlar con regularidad los puntos problemáticos, incluidos los servicios. Esto puede ser eficaz, ahorrándonos posteriormente la tediosa investigación del incidente. Los controles regulares de puntos conflictivos transmiten a los alumnos el mensaje positivo de que los docentes están pendientes del acoso.

Alumnos vulnerables

Hay que recordar a los alumnos vulnerables que deben jugar donde estén visibles. En principio, una medida a corto plazo puede consistir en que permanezcan o jueguen en el patio cerca del profesor en turno de vigilancia.

Informar al profesorado

Es preciso informar a los profesores acerca de los alumnos que puedan ser objeto de acoso, por ejemplo: dónde se produce el acoso, el tipo de acoso, los alumnos que participan y las estrategias que se estén utilizando. Esto hace que la responsabilidad deje de ser exclusivamente del docente de la clase y pase a ser una responsabilidad compartida, de acuerdo con la idea de la acción global del centro.

El recreo de la hora del almuerzo en tres fases

El “sándwich del recreo del almuerzo” es una metáfora utilizada para describir el recreo de la hora del almuerzo en tres fases, ideada por Marcella REITER (renombrado personaje en el aprendizaje, en la vida y en el rendimiento) para los alumnos con necesidades sociales y emocionales. Esta estructura ayuda a controlar la conducta problemática en el

© Ediciones Morata, S. L.

patio de recreo. Es como un sándwich formado por dos rebanadas de pan y un relleno de libre elección en el medio:

Primer tercio: El alumno participa en una actividad estructurada (siempre a la vista del docente responsable de la vigilancia). Esta ocupación puede ser un juego, un deporte, un proyecto entre compañeros, una tarea de mantenimiento del centro educativo, trabajos de jardinería, etcétera. Las actuaciones seleccionadas deben hacer que el alumno se sienta orgulloso y reforzar su autoestima.

Segundo tercio: El alumno tiene tiempo libre y participa en una actividad de su elección.

Tercer tercio: De nuevo, el alumno participa en una tarea estructurada, bien continuando la del primer tercio, bien haciendo otra cosa.

A medida que el alumno practique y desarrolle las competencias sociales necesarias para interactuar de manera adecuada, las fases de "pan" y de "relleno" del "sándwich del recreo del almuerzo" pueden intercambiarse, de manera que el primer tercio sea juego libre, el segundo, una actividad estructurada y el último, juego libre. Este formato sigue vigente hasta el momento en que el profesor crea que el alumno tiene competencia suficiente para comportarse en forma adecuada en el patio de recreo.

LISTA DE COMPROBACIÓN

Consideraciones en torno a la vigilancia del patio de recreo

Sería poco realista pensar que los profesores que vigilan el recreo son plenamente responsables de la conducta de los alumnos durante ese tiempo. Todos los alumnos y todos los docentes son responsables de lograr que tanto el recreo como la hora del almuerzo constituyan una experiencia social positiva para todos.

Se ha ideado una lista de comprobación de la vigilancia para ayudar a las escuelas a construir un entorno seguro y acogedor para todos los alumnos.
Como docentes:

- ❑ ¿Llegamos al patio para vigilarlo en el momento correcto y señalado?
- ❑ ¿Vigilamos los servicios y revisamos los puntos conflictivos?
- ❑ ¿Tomamos la iniciativa para animar a los alumnos aislados a que se unan al grupo de compañeros?
- ❑ ¿Facilitamos a los alumnos un repertorio de estrategias para que afronten por su cuenta los conflictos que puedan surgir en el patio de recreo?
- ❑ ¿Facilitamos suficiente equipamiento para el patio de recreo y de tipo deportivo para que se desarrolle un juego positivo?
- ❑ ¿Enseñamos juegos no competitivos e inclusivos?
- ❑ ¿Facilitamos a los alumnos objeto de acoso diversas estrategias adecuadas, sin limitarnos a decirles: "no les hagas caso y aléjate de ellos"?
- ❑ ¿Facilitamos a los alumnos las destrezas necesarias para pedir ayuda?
- ❑ ¿Investigamos los incidentes que nos comunican?
- ❑ ¿Facilitamos unos planes individuales para desarrollar en el recreo a los alumnos que tienen dificultades en el patio?
- ❑ ¿Recabamos información relativa a los alumnos que son objeto de acoso en el patio de recreo?

Más importante aún: ¿Refleja la escuela la idea de que nos comprometemos a hacer que el juego en el patio de recreo sea una experiencia positiva y social para todos los alumnos? ¿Cuando nos informan de episodios de acoso, los tomamos en serio y nos ocupamos de ellos de inmediato?

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO 5

Cómo abordar un episodio de acoso

Es importante que la postura del centro escolar ante el acoso sea transparente para todos en la comunidad, y hacer saber en determinados casos que se "emprenden" acciones con un espíritu de resolución y restitución. Cuando un centro no explica con claridad su forma de actuar y las creencias subyacentes a la misma, aumenta la probabilidad de incidentes prolongados, persistentes y graves. Por desgracia, cuando ocurre esto, los padres pueden decidirse por las acciones legales, considerándolas su mejor opción. En su mayoría, las instituciones australianas son sensibles a este problema y dan los pasos necesarios para que esas actuaciones no sean una realidad en sus comunidades escolares.

Hay estudios que demuestran que, cuando se adopta un enfoque global de todo el centro, se observa una reducción de la violencia escolar. El enfoque global de todo el centro proporciona un fundamento sólido y firme que permite afrontar los problemas más eficazmente. Cuando se implementan, mantienen y evalúan de ese modo las estrategias preventivas, se reduce la necesidad de intervención.

Inevitablemente, el acoso escolar existe y existirá, pues es propio de nuestra naturaleza humana experimentar con el uso del poder y examinarlo; por desgracia, para algunos esto se convierte en abuso de poder. No obstante, los centros educativos pueden adelantarse y actuar de manera que se reduzca la frecuencia de tales hechos. Esto resulta difícil de lograr si los valores y actitudes de la comunidad escolar reflejan la idea de que el acoso es parte necesaria del crecimiento y prerrequisito para la construcción de la personalidad, y que los alumnos tienen que solucionar por su cuenta las situaciones de acoso. Esto no sólo es perjudicial para quienes son objeto de acoso, sino que esas creencias perpetúan el espíritu de acoso en el centro escolar.

Nunca hay que dejar que los alumnos "lo solucionen por su cuenta" sin ningún apoyo y los docentes tampoco deben abordar el problema en un contexto aislado. Cuando es éste el espíritu que prevalece en el centro, esas llamadas soluciones se quedan cortas y duran poco. Es crucial dejar de centrarse en las acciones de los individuos y sus consecuencias en incidentes aislados y considerar el problema en el contexto global del centro educativo.

Por desgracia, no hay parches ni soluciones sencillas. Tenemos que considerar, en primer lugar, el entorno del centro y cómo influyen en la comunidad escolar y, por medio de ella, sus valores, creencias y actitudes implícitos y las prácticas al uso. Después, los miembros de la comunidad escolar pueden examinar en colaboración las prácticas y procedimientos óptimos para abordar el incidente de acoso. Cuando está vigente un conjunto acordado de procedimientos, los profesores se sienten respaldados para actuar de manera confiada y coherente.

El Diagrama 6 muestra la importancia de crear un entorno positivo y eficaz de aprendizaje y de relación social para todos los alumnos. Al crear una base sólida de este tipo, se reduce la necesidad de prácticas de intervención.

Cuando se trabaja con alumnos implicados en situaciones prolongadas de acoso (ya se trate del acosado, del observador pasivo o del acosador), es imprescindible que el profesorado y los administradores se pregunten, antes de nada, acerca de:

- las prácticas de liderazgo;
- las prácticas de gestión;

© Ediciones Morata, S. L.

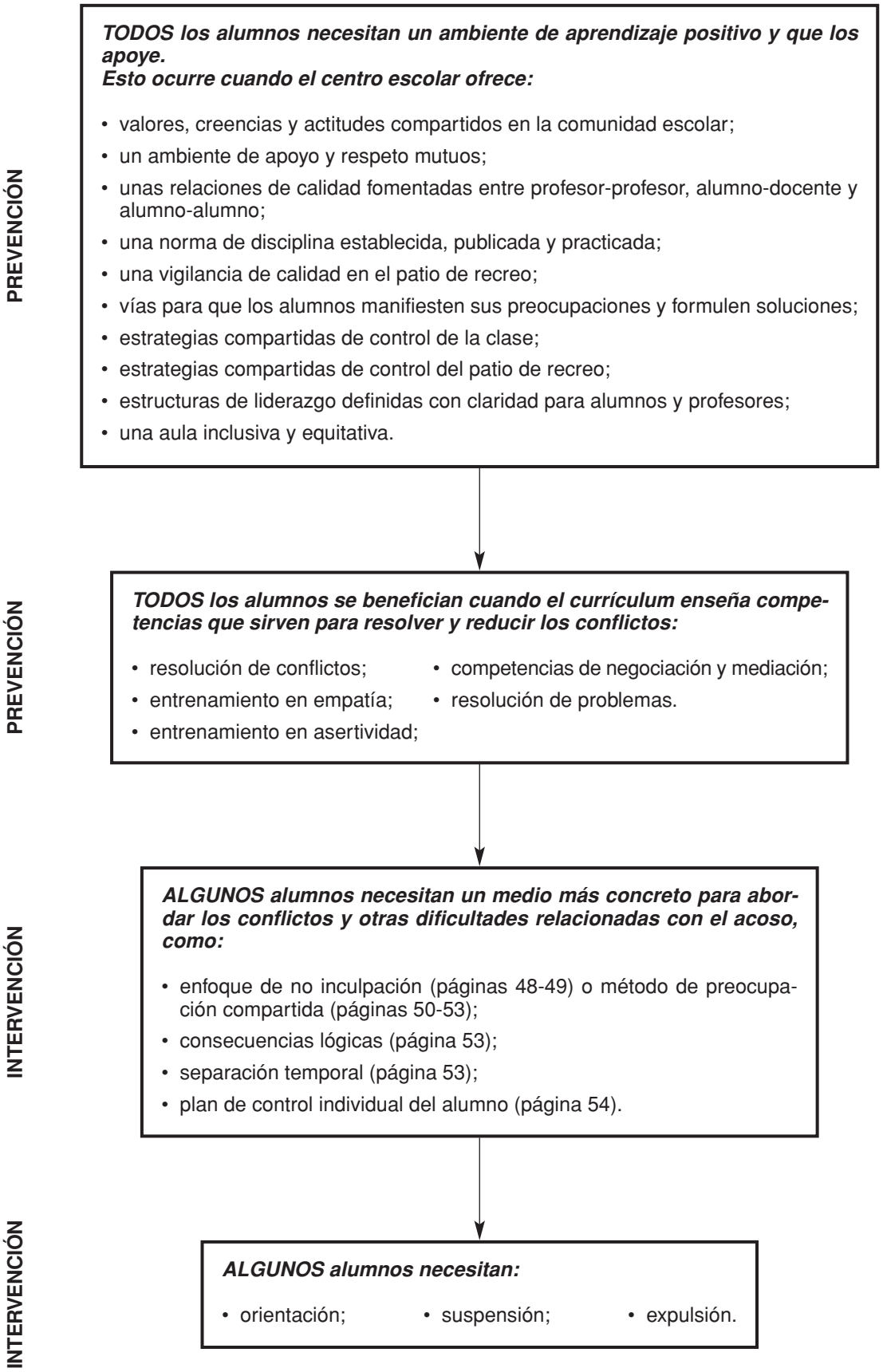


Diagrama 6. De las estrategias de prevención a las de intervención.

© Ediciones Morata, S. L.

LISTA DE COMPROBACIÓN

Respuestas a un incidente de acoso

No hay soluciones sencillas ni parches rápidos para abordar un incidente de acoso. Si la comunidad escolar ha establecido el sólido fundamento de un currículum beneficioso y unas prácticas de dirección y control eficaces, centradas en la prevención, en muchos casos no será necesaria la intervención. A menudo, las soluciones individuales y aisladas son provisionales y a corto plazo.

La lista de comprobación que aparece seguidamente se ha ideado para ayudar a los centros educativos a abordar los incidentes de acoso mediante un enfoque global del centro.

Prevención

- ❑ ¿Fomenta y mantiene el centro un clima de respeto?
- ❑ ¿Refleja la institución escolar unas prácticas de dirección y control que contribuyan a construir un ambiente de aprendizaje seguro y de apoyo para todos los alumnos?
- ❑ ¿El currículum del centro desarrolla las competencias necesarias para promover la formación personal de un modo inclusivo y equitativo?
- ❑ ¿Tiene el centro una normativa de control o de disciplina de los alumnos dada a conocer y practicada por todos?
- ❑ ¿Ha elaborado cada aula su propio conjunto de reglas de clase?
- ❑ ¿Dispone el centro escolar de reglas del patio de recreo que comprendan y practiquen todos sus miembros?

Intervención

- ❑ ¿Todo el profesorado está comprometido a ofrecer una respuesta común al acoso cuando se produzcan incidentes?
- ❑ ¿Adopta la escuela una filosofía que pasa del castigo a la resolución?
- ❑ ¿Hay unas orientaciones claras que destaquen las responsabilidades de los profesores al hacer frente a un incidente de acoso?
- ❑ ¿La normativa de control de los alumnos destaca los procedimientos correctivos, por ejemplo, la separación temporal, las consecuencias lógicas (véase la página 53), la negación de privilegios, el desarrollo e implementación de un plan de control individual del alumno, la suspensión y la expulsión?
- ❑ ¿Los profesores hablan con respeto y directamente con los implicados en el suceso?
- ❑ ¿Los docentes hacen un seguimiento y una investigación del incidente?
- ❑ ¿Los profesores dan oportunidad a los alumnos para comentar y examinar posibles soluciones que contribuyan a resolver el problema?
- ❑ ¿Los alumnos y las familias pueden recurrir a los servicios adecuados de la comunidad en caso necesario?

- el nivel de vigilancia;
- las estrategias de prevención;
- las estrategias de intervención;
- los procedimientos de conciliación;
- el nivel de ayuda profesional externa obtenido;
- la normativa vigente contra el acoso.

La revisión de las prácticas anteriores sitúa la cuestión de la intervención en una perspectiva más realista. A falta de las estructuras organizativas, el nivel de vigilancia, los

© Ediciones Morata, S. L.

componentes curriculares y otras estrategias preventivas indispensables, la cuestión de la intervención cobra una importancia decisiva. Como docentes y educadores, ¿podemos dejar de atender tanto a la intervención para centrarnos en la prevención, mediante un enfoque global del centro educativo?

EL ENFOQUE MORALISTA, EL LEGALISTA Y EL HUMANÍSTICO DE UN INCIDENTE DE ACOSO

Las páginas siguientes destacan una serie de enfoques para abordar un incidente de acoso, que van desde los no punitivos hasta los punitivos. Mediante el establecimiento en colaboración de un conjunto aceptado de procedimientos dentro del marco global del centro, se incrementan la coherencia y la confianza de todos los miembros de la comunidad escolar.

RIGBY (1996) los agrupa en tres enfoques, mencionando sus ventajas e inconvenientes. Son:

- el enfoque moralista;
- el enfoque legalista;
- el enfoque humanístico.

El enfoque moralista

El enfoque moralista es aquél según el cual se espera que los alumnos acaten los valores del centro educativo (RIGBY, 1996). Presentamos aquí una situación posible que sirve de ilustración:

> Se envía al alumno que ha estado acosando a un profesor de superior categoría que destaca la postura del centro con respecto al acoso. Se pide entonces al alumno que haga una redacción en la que destaque los valores que ha violado, que puede revisar el director. También puede pedirse al acosador que escriba una carta presentando sus disculpas al alumno acosado.

— *Ventajas de este enfoque*

- Promueve los valores del centro.
- Apela al sentimiento de moralidad del alumno.

— *Inconvenientes de este enfoque*

- Se pasan por alto los motivos del acosador.
- El acosador puede intentar tomar represalias de maneras más difíciles de diagnosticar.

El enfoque legalista

Con este enfoque, el perpetrador del acoso es consciente de una serie de reglas con un conjunto de consecuencias o sanciones de distinta gravedad.

— *Ventajas de este enfoque*

- Es un método rápido.
- Los alumnos pueden identificar en qué consiste la conducta aceptable.
- Pueden administrarse castigos según la gravedad de la conducta.

© Ediciones Morata, S. L.

— *Inconvenientes de este enfoque*

- Es sólo una solución provisional; no hay reconciliación del perpetrador con el alumno acosado.
- La determinación de los detalles de la conducta, de manera que pueda imponerse la sanción correcta, puede llevar bastante tiempo.
- Puede causar poco impacto en los acosadores persistentes.
- El acosador intenta vengarse por su castigo de formas encubiertas e insidiosas.

El enfoque humanístico

La pretensión de este enfoque consiste en provocar el cambio del pensamiento y de la conducta del alumno que acosa. El docente no trata de culpar ni de imponer castigos, sino que escucha con atención, dirigiendo al alumno o alumna a la adopción de una conducta adecuada y hacia soluciones factibles. Es importante que el profesor cree un estilo de comunicación no amenazador con un intento sincero de comprender al acosador en un plano más personal (RIGBY, 1996).

— *Ventajas de este enfoque*

- El acosador modifica su conducta y su forma de pensar, en vez de buscar a otro alumno para hacerlo objeto de acoso.
- Las soluciones pueden tener vigencia a largo plazo.
- Repara la relación entre el acosador y el acosado.

— *Inconvenientes de este enfoque*

- Algunos docentes pueden sentirse incómodos si adoptan este enfoque, porque se centra en la solución, en vez de en el castigo o la culpa.
- Hay que dedicarle mucho tiempo.
- Los padres pueden pensar que el centro educativo no adopta una "línea dura" para atajar el problema.

Para dar una idea clara del enfoque humanístico, destacamos aquí dos procedimientos: el "enfoque de no inculpación", ideado por Barbara MAINES y George ROBINSON (vídeo, 1992), en Inglaterra, y el "método de preocupación compartida", obra de Anatol PIKAS, un psicólogo sueco. Estos métodos se han utilizado en Europa y en un creciente número de centros de Australia.

El enfoque de no inculpación

En este enfoque, el acoso se aborda estableciendo un grupo de apoyo de los acosadores y/o los observadores pasivos implicados en un incidente determinado. Se utiliza un enfoque de resolución de problemas, que responsabiliza en vez de culpar al grupo, el cual informa en reuniones periódicas. A continuación se detallan los siete pasos del procedimiento (COWIE, SHARP y SMITH, Cap. 5, en: SHARP y SMITH, 1994a).

Paso 1.º Entrevista con la persona objeto de acoso

El profesor habla con el alumno acosado acerca de sus sentimientos. El docente no necesita conocer todos los detalles del incidente, pero sí debe saber quiénes están implicados. Hay que pedir permiso al alumno acosado para contar a los acosadores

© Ediciones Morata, S. L.

cómo se siente en relación con el incidente. Se tranquiliza al acosado, señalándole que esto no va a causar problemas a los acosadores, por lo que no debe temer las represalias.

Paso 2.º Convocar una reunión con los alumnos implicados

Se provoca una situación informal pero importante de relación entre compañeros. Participan los acosadores principales, los observadores pasivos y los cómplices. Puede tratarse de un pequeño grupo de seis alumnos que se reúna con el profesor sin que esté presente el acosado. Con frecuencia, al principio de la reunión, hay que tranquilizar a los integrantes del grupo de apoyo, insistiéndoles en que no tienen motivo de preocupación. El docente explica que los ha escogido porque todos ellos pueden ayudar de alguna manera. Eso es lo que tienen en común.

Se crea una atmósfera informal disponiendo los asientos en círculo y, si es posible, utilizando una sala que sea terreno neutral para los implicados.

Paso 3.º Comunicar al grupo los sentimientos del acosado

El profesor comunica de forma indirecta cómo se encuentra el alumno acosado, sin culpabilizar a nadie con los detalles del incidente concreto. El docente puede utilizar un poema, relato, dibujo o entrada de diario del acosado para ilustrar cómo se siente (la investigación indica que una educación eficaz para los acosadores es el entrenamiento en empatía). El objetivo del profesor consiste en suscitar la empatía en el grupo, haciendo preguntas como: "¿Alguna persona ha sido acosada en el centro educativo?"

El docente escucha las respuestas de los alumnos, señalando que la persona acosada debe sentir algo parecido también. El profesor no hace preguntas de *por qué*. En último término, eso sólo sirve para perder el tiempo y distrae a los alumnos del objetivo de ofrecer soluciones.

Paso 4.º Traspasar la responsabilidad al grupo

El profesor destaca, sin juzgar a nadie, que todo el mundo tiene derecho a sentirse seguro y feliz en el centro. Tranquiliza a los integrantes del grupo, manifestándoles que ellos pueden ayudar al acosado, transfiriéndoles de ese modo la responsabilidad. La clave está en alcanzar una solución, no en culpabilizar a nadie.

Paso 5.º Pedir al grupo ideas y soluciones

El docente pide a los alumnos que indiquen actuaciones posibles para conseguir que el acosado se sienta más contento en la escuela. Después, hace comentarios de aprobación, pero no exige de los alumnos una promesa con respecto a sus soluciones. Sus ideas pueden ser de este tipo:

- Le invitaré a que juegue con nosotros.
- Le preguntaré si quiere unirse a nuestro grupo a la hora del almuerzo.

Se aconseja ignorar los comentarios negativos o resentidos y centrarse en elogiar las ideas que ofrezca el grupo. A menudo, esto tranquiliza a los alumnos más callados y les anima a aportar algo o a reforzar la sugerencia de otros.

Algunos docentes creen que la participación de un par de alumnos responsables (que pueden desempeñar funciones de liderazgo) puede ayudar a suscitar la conciencia social del grupo y acelerar el desarrollo del proceso.

© Ediciones Morata, S. L.

Paso 6.º Dejar que los alumnos pongan en práctica su plan

El profesor da por terminada la reunión dejando a los alumnos la responsabilidad de resolver el problema y de desarrollar juntos un plan. Es vital que se transfiera la responsabilidad al grupo, fomentando su asunción del plan con respecto a su implementación. El docente expresa su confianza en el grupo y señala un momento y un lugar para seguir y revisar la situación con cada alumno por separado.

Paso 7.º Entrevistas de seguimiento con cada alumno

De acuerdo con lo indicado, el profesor se reúne con cada uno de los alumnos una semana después para revisar las soluciones. Es preferible hablar primero con el acosado. El docente averigua si se ha terminado el acoso. Si es así, se felicita y se dan las gracias a cada uno de los alumnos. Las revisiones pueden continuar el tiempo que haga falta. Por regla general, dos revisiones son suficientes.

Lo que piensan los alumnos del enfoque de no inculpación

Cuando MAINES y ROBINSON (vídeo, 1992) entrevistaron a alumnos que tenían experiencia con este enfoque, sus comentarios fueron de este estilo:

> Una buena forma de resolver problemas sin fastidiar a la gente.
>
> Me sorprendió que no nos castigasen.
>
> Al principio, no quería participar, pero, cuando vi que no me causaría problemas, me pareció muy bien.
>
> El docente no tuvo que tomar partido porque no preguntaron qué había ocurrido.

Cuando no se pretende culpabilizar ni castigar, los alumnos pueden relajarse, lo que les proporciona una mejor situación mental para descubrir cómo se siente el acosado y ofrecer posibles soluciones.

Lo que piensan los educadores del enfoque de no inculpación

Este enfoque necesita una dirección prudente y cuidadosa para suscitar la empatía de los alumnos. La empatía conlleva cambios de sentimientos y de conducta. Si este enfoque no se dirige de forma adecuada, los alumnos pueden adoptar posturas cínicas y hacer fracasar el procedimiento.

Método de la preocupación compartida

El método de la preocupación compartida (COWIE, SHARP y SMITH, cap. 5, en: SHARP y SMITH, 1994a) utiliza un estilo de orientación que evita la confrontación, centrándose ante todo en hallar soluciones. El objetivo consiste en facilitar que acosado y acosador se desenvuelvan en paz en el mismo centro, sin necesidad de que se conviertan en amigos.

El método de la preocupación compartida consta de tres fases:

1. Entrevistas individuales con los acosadores, seguida por una entrevista con el acosado.
2. Conversaciones de seguimiento con cada uno de los alumnos para evaluar el progreso.
3. Diálogo en grupo con todos los alumnos implicados.

© Ediciones Morata, S. L.

El papel del profesor consiste en:

- buscar un lugar tranquilo, fuera del aula, de manera que la entrevista puede celebrarse en privado;
- escuchar a cada alumno, sin juzgar ni culpabilizar;
- evitar "tratar de llegar al fondo de la cuestión";
- mantener la empatía durante la entrevista, dando tiempo suficiente a los alumnos para que expongan lo que deban decir;
- crear un clima positivo durante la entrevista, disponiendo los asientos de manera que no favorezcan la confrontación;
- dirigir a los alumnos hacia unos resultados positivos;
- documentar el incidente y las soluciones ofrecidas;
- informar a las partes lógicamente interesadas, como los padres y otros docentes;
- hacer el seguimiento y el acompañamiento con los alumnos implicados.

1.ª fase. Primera reunión: entrevistas con los acosadores

Se entrevista por separado a cada acosador. El profesor comienza con el cabecilla, dado que es quien tiene el mayor poder en el grupo y el máximo control del mismo.

Cuando el alumno está sentado y mirando al docente, se plantea la cuestión de que la persona acosada tiene dificultades para estar en el centro educativo. El docente podría empezar con una frase como: "Hace algún tiempo que Susie no lo está pasando bien en el centro" (de forma indirecta), dicha con un tono asertivo, o: "He oído que estás siendo un tanto desagradable con Susie. ¿Qué pasa?" (de forma directa). Esto dicho en tono asertivo, pero no como un juicio de valor.

Con independencia de la respuesta del acosador, el profesor no culpabiliza ni se dedica a interrogar, y tampoco pierde el tiempo haciendo al alumno preguntas *por qué,* pues a menudo los alumnos no saben por qué se comportan de forma negativa. En este momento, la función del maestro consiste en manifestar su preocupación por Susie, y es entonces cuando el acosador suele expresar también su preocupación y admite su participación en la situación.

Seguidamente, el profesor pregunta al alumno: "¿Qué crees que podrías hacer para ayudar a Susie en esta situación?"

Es importante que el profesor espere a que el alumno aporte soluciones, para, a continuación, darle ánimos y elogiarlo. El docente puede decirle: "Fantástico; intenta hacerlo durante esta semana y ya veremos qué ocurre cuando hablemos el... (fecha)".

En algunos casos, los alumnos se muestran reacios a dar soluciones y hacer sugerencias. Es posible que el docente tenga que hacer algunas observaciones con las que el alumno se sienta cómodo, por ejemplo: "Se me ocurre una idea que puede ser útil; te la voy a contar".

— *Dificultades que pueden surgir al entrevistar al acosador*

Según SHARP y SMITH (1994a), es posible que los alumnos:

- no sean capaces de ofrecer soluciones. En tal caso, el profesor presenta algunas, al tiempo que ofrece su apoyo;
- no quieran responsabilizarse del problema. El docente sigue trabajando, suscitando empatía sin culpabilizar a nadie de la situación;
- no quieran cooperar y guarden silencio. El profesor espera silencioso a que hablen;
- den soluciones ineficaces. El docente conduce a los alumnos a que vean si las soluciones ofrecidas podrán acabar con el acoso.

© Ediciones Morata, S. L.

Entrevista con el acosado (continuación de la 1.ª fase)

Tras hablar con los acosadores, se entrevista al acosado.

Cuando la persona acosada se encuentre cómoda, el profesor empieza la entrevista con: "¿Cómo te va? He oído que te están ocurriendo algunas cosas un tanto desagradables".

Por regla general, el acosado comenta cómo se siente y lo que ha estado ocurriendo. Esto permite al docente determinar el tipo de conducta de persona acosada que ha estado desarrollando: clásica, provocativa, pasiva o cómplice (véase Lección 1.ª, página 80). Juntos, el acosado y el maestro pueden examinar soluciones y estrategias y establecer las acciones que deben emprender.

Recuerde:

En esta fase, es importante ser paciente y prestar apoyo, porque muchos alumnos que han sido víctimas de acoso han debido armarse de valor para contarlo. Su necesidad de ser escuchados y de que se les tranquilice asegurándoles que se solucionará el problema es de vital importancia.

2.ª fase. Reunión de seguimiento

En esta fase, el docente se reúne por separado con cada alumno para averiguar qué tal le va con su plan de acción propuesto. Si persiste el acoso, el profesor sigue trabajando con los alumnos de forma individual para promover una mayor comprensión de la situación de la persona acosada y sus sentimientos y procurando que pueda formularse una solución viable. Si ha cesado el acoso, el maestro recuerda a los alumnos que sigan así y les informa uno a uno de que en una fecha determinada se celebrará una reunión de grupo.

Recuerde:

Felicite a los alumnos cuando hayan llevado a cabo sus estrategias y soluciones.

3.ª fase: Reunión final

La reunión final es importante. El propósito clave consiste en mantener los cambios de la conducta que se hayan producido y conseguir que los alumnos se comporten de forma amistosa con el acosado.

La preparación facilita unos mejores resultados, por lo que conviene reunirse primero con los alumnos acosadores, de manera que esto les permita preparar los comentarios positivos que puedan hacerle al acosado. Después, el profesor invita a la persona acosada, mostrándole su apoyo para que todos se sientan cómodos.

El docente expone brevemente cómo ha mejorado la situación y pregunta a los alumnos de qué modo pueden mantenerla, llevándolos hacia un acuerdo positivo entre las dos partes sobre cómo deben comportarse en el futuro.

Recuerde:

La persona acosada puede sentarse al lado del profesor de manera que reciba su apoyo moral.

Se concierta otra reunión al cabo de seis semanas para revisar la situación.

Qué piensan los profesores acerca del método de la preocupación compartida

- Los alumnos implicados están más relajados debido al carácter consultivo de la entrevista.

© Ediciones Morata, S. L.

- Al centrarse en las soluciones en vez de en culpar a alguien, a menudo los acosadores implicados manifiestan su alivio por *¡no verse metidos en problemas!*
- Los docentes impiden que se produzca un acoso secundario al transmitir de forma indirecta el mensaje de que el acosado no ha revelado nada. El método comienza siempre por las entrevistas con los acosadores, lo que impide el enfado y las represalias contra el acosado.
- El profesorado que entrevista por separado a los acosadores experimentan una mejor calidad de comunicación: los alumnos pueden hablar con más libertad y sinceridad.
- Los profesores consiguen estar más al tanto de las conductas de víctima que revela la persona acosada y pueden determinar mejor si ha contribuido o no a la situación.
- Los docentes se sienten aliviados al no verse obligados a hacer a los alumnos preguntas *por qué*, dado que éstas llegan a provocar un círculo vicioso.

USO DE OTROS ENFOQUES

Es posible que el profesor utilice el enfoque humanístico (el "enfoque de no inculpación" o el "método de la preocupación compartida", comentados en las páginas 48-52) y descubra que no le sirve para resolver un determinado incidente. Quizá haya sido un buen punto de partida, pero tenga que utilizar otras estrategias si el acoso es grave y persistente.

RIGBY (1996) basa su definición de "gravedad" en cinco puntos clave:

- ¿Hasta qué punto está angustiada la víctima?
- ¿Hasta qué punto están preocupados los padres? (Esto suele ser un indicador de la angustia del hijo.)
- ¿Desde cuándo se está produciendo el acoso?
- ¿Hasta qué punto está dispuesto el perpetrador a reconocer el daño causado?
- ¿En qué medida está dispuesto el perpetrador a trabajar para resolver la situación?

Teniendo presentes estos puntos y si el caso es lo bastante grave, quizá sea necesario en algunas situaciones pasar de un enfoque no punitivo a otro que sí lo sea y, en consecuencia, se muestre más riguroso.

Otras estrategias de intervención pueden ser:

- Consecuencias lógicas. Hay que concienciar a los alumnos de que su conducta está relacionada con un resultado (ROGERS, 1998): tiene consecuencias que les afectarán a ellos mismos y a otros.
- Separación temporal: sacar al alumno del grupo (GLASSER, 1969). No se considera como un castigo, sino como un período de tiempo en el que pueda reflexionar sobre su conducta y dar una solución.
- Negación de privilegios, con la posibilidad de reparar los errores.
- Plan de control del alumno (véase la página 54).
- Participación de los padres (véanse las páginas 68-75).
- Orientación.
- Alejamiento del acosador del acosado, trasladándolo a otra clase.
- Suspensión.
- Expulsión.

Orientación en el centro educativo

Los centros cuentan con la amplia variedad de talentos de su profesorado. A menudo, los docentes interesados por el bienestar de los alumnos destinan voluntariamente parte de su tiempo a la función de orientación en el centro.

© Ediciones Morata, S. L.

Algunas instituciones educativas prescinden del uso de la palabra “consejero” u “orientador” y prefieren adoptar denominaciones como “coordinador de asistencia”, “coordinador de bienestar” o “asesor de asistencia personal”.

Los profesores que desempeñan esta función consideran que todos los alumnos del centro merecen tener, al menos, un profesor con el que se sientan cómodos y seguros para comentarle sus problemas personales. Si los alumnos ven que existe una estructura así y resulta agradable para quien la utiliza, pueden satisfacerse sus necesidades con mayor facilidad.

Muchos docentes que desempeñan estas funciones carecen de titulación suficiente como orientadores, pero aprovechan sus años de experiencia y su estilo empático de comunicación. *Kids Help Line** (1996) sostiene que es vital que el profesor u orientador explique cómo trabaja y tranquilice al alumno, garantizándole la confidencialidad. Las competencias precisas para desempeñar esta función son tener la empatía necesaria para descubrir cómo se siente y qué piensa el alumno, manifestar respeto y facilitar información adecuada y relevante. Los alumnos pueden acercarse voluntariamente al orientador del centro y el profesor de su clase puede recomendarles que “charlen” con el orientador.

Si las necesidades de los alumnos trascienden las competencias del orientador del centro educativo, conviene utilizar el protocolo y los procedimientos adecuados para derivar a estos alumnos y a sus familias a los organismos externos apropiados (véase “La creación de una red”, páginas 37-38).

Plan de control del alumno

Un plan de control del alumno (véanse las páginas 156-158):

- es un anexo a una normativa bien elaborada de control del alumno;
- es el resultado de la negociación entre el profesor o profesores y el alumno (ROGERS, 1998);
- ha de ser sencillo, mensurable, fiable y ajustarse a un marco temporal.

El plan de control del alumno debe establecer:

- *cuál* es el objetivo conductual para el alumno;
- *dónde* se han desarrollado y se desarrollan las conductas;
- *cómo* cumplir este plan;
- *cuándo* comenzar el plan.

Antes de implementar un plan, se aconseja que el docente observe la conducta negativa y la comente con el alumno sin emitir juicios de valor, y que se reúna también con los padres para hablar sobre ella. El fundamento en el que se basa el plan de control del alumno es que éste puede aumentar su independencia y su autodisciplina mediante un proceso que:

- esté orientado a la resolución de problemas;
- examine alternativas;
- dé opciones, desarrollando las competencias de decisión;
- requiere el compromiso del alumnado y del profesorado (ROGERS, 1998).

Los beneficios de un plan de control del alumno consisten en que:

- fomenta el pensamiento creativo y la resolución de problemas;
- ofrece al alumno la oportunidad de comprometerse;
- capacita al alumno para que se responsabilice de sus acciones;
- da al alumno la experiencia de elegir, desarrollando, en consecuencia, el proceso de deliberación, decisión y planificación.

* * *Kids Help Line* es un servicio telefónico gratuito, confidencial y anónimo de orientación para niños y adolescentes que opera en Australia durante las 24 horas del día. *(N. del T.)*

© Ediciones Morata, S. L.

Suspensión

La suspensión puede transmitir a la comunidad escolar el mensaje de que acomete con seriedad el problema del acoso. No obstante, los docentes y los directores escolares no sólo tienen que considerar sus responsabilidades legales y de asistencia a los alumnos, sino también las de los padres. Durante este período, el alumno necesita un programa de aprendizaje adecuado. El equipo de bienestar de los alumnos tendrá que elaborar un plan para supervisar, evaluar y apoyar al alumno cuando vuelva a clase. El apoyo y la supervisión son esenciales.

Expulsión (traslado negociado)

La expulsión es una medida disciplinaria severa que está reservada a circunstancias graves. Hay que tener en cuenta muchos aspectos al dar un paso de este tipo. Es importante que los centros educativos agoten los procedimientos adecuados antes de tomar esta medida.

En resumen

Para el momento en que tenga que intervenir el centro, hacen falta unas orientaciones claras relativas a los modelos de intervención aceptadas. Con independencia de la fórmula admitida en el centro, es importante que todos los docentes comprendan que su función influye en el resultado del incidente.

Los profesores pueden reducir las secuelas del incidente, procurando la resolución y la reparación, o agudizar el problema, provocando un acoso secundario contra la persona acosada, al abordar de forma incorrecta la situación. RIGBY (1996) y SLEE descubrieron que, en los casos denunciados, el 50% no mejoró y el 7% empeoró. Estas alarmantes estadísticas resaltan la importancia de que los docentes sepan cómo abordar los incidentes de acoso (la fórmula aceptada) y por qué se adopta este procedimiento (una comprensión basada en los valores y creencias comunes).

La dirección del centro educativo ha de tener presente que, sea cual fuere el procedimiento adoptado, debe:

- proteger al alumno acosado;
- disuadir a los demás de participar en acciones de acoso;
- facilitar que el acosador modifique su conducta de forma positiva.

Basándose en estos tres requisitos, el profesorado, trabajando en colaboración, puede optar por combinar los métodos para obtener un procedimiento que sea eficaz en el centro.

ALERTA ANTE LOS INCIDENTES DE ACOSO

Todo el profesorado tiene que establecer un sistema formal de alerta, de manera que puedan registrarse los incidentes de acoso. He aquí algunas cuestiones que deben tenerse en cuenta:

- Diseñar una plantilla de informe que sea aceptable para todos los docentes.
- ¿Se contempla la inclusión de un formulario para el docente y otro para el alumno?
- ¿Dónde se archiva este informe, en el expediente del alumno o en un registro aparte?
- ¿Cómo se comunicará la información recogida en el formulario a los profesores que deban intervenir?

En las páginas 56-57, aparecen dos formularios de muestra que puede utilizar para su centro (uno para los profesores y otro para los alumnos).

© Ediciones Morata, S. L.

© Ediciones Morata, S. L.

INFORME DE INCIDENTE DE ACOSO

(Para que lo cumplimente el profesor)

Fecha del informe ..... Profesor que cumplimenta el informe ..... Firma.....

DETALLES DEL INFORME	SOLUCIONES PROPUESTAS POR LOS ALUMNOS	SEGUIMIENTO DEL PROFESOR
¿Dónde se ha producido el incidente?		Profesor que hace el seguimiento ..... Fecha de revisión ..... Personas a las que hay que informar
¿Quiénes están implicados?		
¿Durante cuánto tiempo viene produciéndose el acoso?		
¿Qué ha ocurrido?		Comentarios

ACOSO: FORMULARIO DE INFORME DEL ALUMNO

NOMBRE DEL ALUMNO .....

FECHA .....

PROFESOR ENCARGADO DEL INFORME .....

El profesorado de nuestro centro hace todo lo posible para ayudarte a afrontar los problemas de acoso. La comunicación de tus pensamientos y sentimientos sobre el problema nos ayudará a encontrar la mejor manera de abordarlo.

¿Quién está implicado?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

¿Qué ha ocurrido?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

¿Dónde ha ocurrido?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

¿Cómo podemos resolver el problema?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO 6

Elaboración de una normativa antiacoso

¿En qué consiste una normativa antiacoso?

La normativa antiacoso entra a formar parte (y de relevancia) de la normativa disciplinaria, de bienestar, de atención personal y de control del alumnado o código de conducta (algunas de las muchas denominaciones utilizadas en los centros educativos) ya existente en el centro. Proporciona un marco relativo al modo de abordar el acoso.

Importancia de la normativa antiacoso

La normativa antiacoso facilita a la comunidad escolar expectativas claras, orientación, compromiso y coherencia a la hora de hacer frente a las conductas de acoso. Ese documento ofrece al centro la oportunidad de afirmar con claridad que no tolerará el acoso en ninguna de sus formas y que lo abordará con seriedad, en vez de considerarlo como un aspecto inevitable de la vida escolar.

La normativa ayuda a los centros a trascender un enfoque de control de crisis, adoptando estrategias de prevención e intervención.

Características de una normativa antiacoso

SHARP y THOMPSON aconsejan que se consideren las características siguientes al formular la normativa (cap. 3 de SHARP y SMITH, 1994a):

Una declaración rotunda y firme sobre la postura del centro educativo en contra del acoso

Manifiesta el compromiso del centro con las estrategias y procedimientos antiacoso.

Una definición del acoso en sus muchas formas

Es importante que los alumnos, profesores y padres puedan identificar la conducta de acoso y que la comunidad escolar comparta esa idea (véanse las páginas 79-80).

Estrategias de prevención que adoptará el centro educativo

La implementación de estrategias de prevención en todo el centro es esencial para poder reducir la necesidad de intervención. Considere cómo pueden utilizarse la vigilancia eficaz del patio de recreo (páginas 40-43), un acertado uso del currículum (páginas 22-29) y las prácticas de control y de liderazgo escolares (páginas 30-38) para construir un espíritu de escuela que refleje la postura antiacoso.

© Ediciones Morata, S. L.

Cómo actúan los miembros de la comunidad escolar (padres, profesores y alumnos) a la hora de denunciar el acoso

Es esencial animar a los alumnos a que denuncien, pues es imposible reducir el acoso sin revelar los incidentes. Podemos facilitar esto a los alumnos haciendo que todo el mundo sepa cómo denunciarlo, a quién y cuándo. Los padres también deben conocer el protocolo de la denuncia, pues esto les ayuda tanto a ellos como a sus hijos. Algunos centros preparan formularios que les apoyen en este procedimiento (véanse las muestras de modelos de denuncia en las páginas 56-57). Los docentes deberán decidir después quién será el responsable de hacer el seguimiento en relación con la denuncia (véase la pág. 56).

Cómo abordar un incidente de acoso

Es importante que todos los miembros de la comunidad escolar sepan cómo hacer frente al acoso. ¿Disponen los alumnos de un repertorio de estrategias que utilizar ante el acoso? (Estas estrategias se presentan en las Lecciones 10-15) ¿Saben los padres apoyar y ayudar a su hijo a afrontar el acoso (véanse las páginas 73-75) sin utilizar medios agresivos o brindarles apoyo si son ellos los acosadores?

¿La postura de los profesores es clara y coherente a la hora de adoptar una práctica óptima común? (Véanse los detalles en el Capítulo 5, páginas 44-57).

Los derechos y responsabilidades de los docentes, padres y alumnos a mantener la postura antiacoso del centro educativo

Reconocidos los derechos de todos ellos en nuestra comunidad escolar, ¿qué responsabilidad tiene cada miembro de mantenerlos? Muchos centros están incluyendo una declaración que destaca la responsabilidad del testigo, señalando de alguna manera que quienes presencian cualquier forma de acoso tienen la responsabilidad de informar sobre lo ocurrido.

Supervisión y evaluación de la normativa

Es bueno que las instituciones educativas revisen su normativa para evaluar su eficacia dentro de la comunidad escolar. Muchos centros repiten (cada 18 meses o cada 2 años, más o menos) los mismos cuestionarios, encuestas, gráficos, etcétera, que realizaron antes, señalando los cambios observados en los datos. También es importante considerar qué indicadores hay que buscar que reflejen un cambio de los valores y prácticas del centro como consecuencia de la normativa.

Es importante que el lenguaje del documento sea claro y fácil de entender, sin olvidar que tendrán que leerlo los alumnos, profesores y padres.

No es preciso detallar todo en el documento; la flexibilidad es importante. RIGBY (1996, pág. 140) cree que “incluso puede ser prudente a veces que el centro educativo no ‘enseñe todas sus cartas’ en el documento de la normativa”.

Estudiar la adopción de un enfoque consultivo para la elaboración de la normativa

Antes de elaborar una normativa general del centro en contra del acoso, hay que abordar muchas cuestiones importantes. El proceso de elaboración de la normativa es crucial y tan importante como el propio documento. Puede ser un proceso lento y largo, que exija que el equipo de trabajo nombrado al efecto sea sensible a los puntos de vista de los demás e investigue otras normativas y documentos del centro educativo que tengan relación con la estrategia antiacoso, asegurándose así de que todas las normas estén en la misma línea.

© Ediciones Morata, S. L.

Para reflejar los valores y el espíritu de la comunidad escolar, los profesores, el personal no docente, los alumnos y los padres, hay que realizar un proceso consultivo para formular un *documento vivo* que exprese la postura de la comunidad escolar sobre el acoso. Sin la participación de la comunidad escolar, el producto final puede quedarse en un simple lavado de cara.

El mejor punto de partida de los centros puede ser la declaración de que el acoso es absolutamente inaceptable y que será tratado con severidad.

Un centro se ha creado una reputación de "centro contundente" porque el director recalca a todos los alumnos nuevos que tienen derecho a ir al centro educativo sin temor a que los acosen (St John Brooks, 1985, citado en: BESAG, 1989, pág. 105).

Para hacerse con una reputación de "centro contundente", los integrantes de la comunidad escolar tienen que tomar conciencia de lo que constituye el acoso y de la postura asumida por el centro educativo, y reconocer las medidas adoptadas (prevención e intervención) para abordar el problema. Esto puede exigir un cambio de los valores y actitudes de los miembros de la comunidad escolar.

Pasos del proceso consultivo

1. Reconocimiento

Es preciso que se reconozca la existencia del acoso en los centros, con independencia de su ubicación, religión, filosofía o de su auténtica preocupación por quienes están en ellos.

2. Concienciación

La comunidad escolar tiene que estar al corriente de las investigaciones que se realicen y debe tener oportunidad de discutir cuestiones claves como:

- ¿En qué consiste el acoso?
- ¿Cuáles son las características de una persona objeto de acoso? ¿Cuáles son las características del acosador?
- ¿Con qué frecuencia se producen en el centro incidentes de acoso?
- ¿Cómo influye el género en la incidencia del acoso?
- ¿Cuáles son las acciones óptimas que se adoptan actualmente en todo el mundo?

Si no se toma conciencia en el centro educativo de estas cuestiones, es difícil que la comunidad escolar llegue a tener una visión común.

3. Investigación

Los *docentes* pueden elaborar encuestas y cuestionarios para determinar el lugar, frecuencia y tipo de acoso padecido por los alumnos, así como para determinar también a quién informan éstos y cómo lo están afrontando.

Los *padres* pueden estar al corriente de los resultados de las encuestas mediante boletines. Cuando sea conveniente, los profesores solicitarán a los padres información sobre la conducta de sus hijos a través del boletín del centro o de cuestionarios.

Alumnos. Los docentes pueden utilizar diversos medios para recabar información de sus alumnos.

© Ediciones Morata, S. L.

4. Interpretación de los datos

Hay que establecer un equipo de trabajo que revise los resultados de encuestas y cuestionarios en el que participen profesores, personal no docente, alumnos y padres. Los docentes pueden invitar a los padres personalmente o mediante peticiones de ayuda publicadas en el boletín del centro. El equipo debe decidir si los datos indican:

- dónde se producen los episodios de acoso;
- con qué frecuencia ocurren;
- si los alumnos denuncian los incidentes;
- qué tipos de episodios de acoso se producen con mayor frecuencia.

5. Búsqueda de soluciones mediante estrategias

Cuando un centro educativo busca las mejores soluciones para abordar el problema del acoso, deben tenerse en cuenta muchos aspectos de toda la comunidad escolar y examinarse diversas vías de solución.

Profesores

Al definir estrategias para la cultura de su centro, los docentes deben tener en cuenta:

- las estructuras de control y de organización dentro de la comunidad escolar (profesores, personal no docente, alumnos y padres): véase el Capítulo 3, páginas 30-39;
- la vigilancia (patio de recreo, pasillos, aulas): véase el Capítulo 4, páginas 40-43;
- el currículum: véase el Capítulo 2, páginas 22-29.

En el plano de las prácticas de intervención, es importante que los docentes se pongan de acuerdo en un procedimiento de conciliación para abordar los incidentes de acoso y se sientan cómodos utilizándolo.

Padres

- Los profesores envían un cuestionario a los padres.
- Los docentes moderan un foro de padres cuidadosamente preparado.

Alumnos

¿Disponen los alumnos de un medio para presentar posibles estrategias y soluciones a través de:

- consejo de alumnos (página 35)?
- círculos de calidad (páginas 31-33)?
- asambleas de clase (páginas 30-31)?
- mediación entre compañeros (páginas 34-35)?

6. Formulación de un borrador

El equipo de trabajo tiene que elaborar un borrador de normativa (véanse las orientaciones sobre el contenido de la normativa en las páginas 64-67) basado en los datos obtenidos y en las posibles soluciones y estrategias presentadas por los miembros de la comunidad escolar.

© Ediciones Morata, S. L.

7. Revisión del borrador

Es posible que deban redactarse muchos borradores de la normativa antes de convertirse en el documento vivo que refleje los valores y el espíritu de la comunidad escolar. Se pedirá al equipo de trabajo que informe con frecuencia al profesorado, y éste tendrá que facilitar retroinformación al equipo y colaborar en cuestiones clave como:

- los mejores procedimientos posibles para abordar los incidentes de acoso cuando surjan, informar sobre ellos y registrarlos;
- las mejores estrategias posibles para establecer una práctica preventiva, teniendo en cuenta el control del patio de recreo, el currículum y el control y el liderazgo dentro del centro.

8. Implementación de la normativa

El equipo de trabajo tiene que planear con cuidado cómo y cuándo implementar la normativa. Su éxito puede depender de cambios importantes, como la modificación de la estructura interna y la dirección del centro. También puede depender de actualizar la formación del profesorado en áreas como la asertividad, la resolución de conflictos, la mediación de compañeros y las competencias de orientación.

9. Celebración

Decididos el *cuándo* y el *cómo* de la implementación de la normativa, el centro educativo puede celebrarlo de diversas maneras:

- una velada nocturna de lanzamiento en la que participe toda la comunidad educativa. La dirección del centro puede invitar a la prensa local y a los medios de comunicación para informar a la población sobre la postura de la escuela respecto al acoso;
- publicar la normativa en los diarios de los alumnos;
- entregar un ejemplar de la normativa a todos los padres;
- hablar de la normativa en el folleto informativo del centro;
- revisar periódicamente la normativa a través del boletín del centro y promover el diálogo en las familias sobre diversos aspectos, por ejemplo, las ramificaciones de la conducta de los observadores pasivos.

Mantenimiento de la normativa

La revisión y la evaluación de la normativa son pasos importantes para mantenerla como doctrina viva. Es imprescindible concederle gran importancia, de manera que no se convierta en papel mojado. Manténgala viva aludiendo periódicamente a ella por distintos medios:

- asambleas escolares;
- boletines;
- eslóganes situados en lugares adecuados y significativos por todo el centro educativo;
- manteniendo al profesorado al corriente de las tendencias y prácticas al uso;
- haciendo responsable a todo el profesorado del mantenimiento de la vigencia de la normativa;

© Ediciones Morata, S. L.

- Procurando que los alumnos redacten un código antiacoso para exhibir en clase y por todo el centro (páginas 102-104);
- haciendo que los alumnos redacten un código de los observadores pasivos en un episodio de acoso para exhibirlo en clase y por todo el centro (páginas 111-113);
- el consejo de alumnos, mediante juegos de rol, debates, trabajos artísticos, etcétera, en asambleas escolares y visitas a las clases;
- informando a los alumnos recién incorporados, a sus padres y al profesorado nuevo de la normativa vigente.

Revisión y evaluación de la normativa

Como hemos visto, la revisión periódica es vital para que la normativa conserve su relevancia y su eficacia para el centro educativo. La retroinformación puede proceder del profesorado, del alumnado y de los padres. Tras un período de dos años, pueden volver a administrarse las encuestas y cuestionarios que se utilizaron antes para determinar una reducción del nivel de acoso. Otros indicadores del cambio que pueden buscarse son:

- la disminución del nivel de episodios de acoso denunciados;
- el aumento del número de matrículas;
- la disposición de los observadores pasivos en episodios de acoso y de los padres para denunciarlo;
- la pronta detección de los episodios de acoso;
- el aumento de la moral de alumnos, profesores y padres;
- menos días de baja del personal docente y no docente;
- menor rotación del profesorado;
- menor número de faltas de asistencia de alumnos;
- disminución de la duración de los períodos de acoso.

Beneficios de una normativa antiacoso

1. Ofrece a los padres unas expectativas claras sobre el enfoque del centro educativo para hacer frente al acoso.
2. Ayuda a otorgar al centro una reputación de ir en vanguardia para reducir el acoso y de tomar en serio el problema.
3. Formaliza las prácticas y procedimientos del centro para prevenir el acoso e intervenir cuando se produce, compartiendo así una visión y un enfoque.
4. Quiebra el código de silencio, obstaculizando el incremento de las conductas de acoso.
5. Concienciar a la comunidad, implicando a los padres en la formulación de la normativa.

Sería ingenuo creer que, una vez implementada la normativa, se producirían cambios inmediatos. Sus efectos se perciben a largo plazo, porque se trata de un proceso de cambio de actitudes, valores y relaciones dentro de la comunidad escolar. La normativa (a través del proceso de consulta y documentación) se convierte en la *herramienta* para promover el cambio.

Hemos incluido un plan de acción antiacoso (páginas 64-67) para ayudar al profesorado de su centro educativo en la formulación de procedimientos y prácticas, desde la concienciación hasta la implementación de la normativa.

© Ediciones Morata, S. L.

PLAN DE ACCIÓN ANTIACOSO (1)

Enterarse de los episodios de acoso

ÁREAS DE COLABORACIÓN	ESTRATEGIAS A CORTO PLAZO	ESTRATEGIAS A LARGO PLAZO	COMENTARIOS
Concienciación del profesorado			
Vigilar el acoso en nuestro centro			
Concienciar a los alumnos del acoso			

© Ediciones Morata, S. L.

PLAN DE ACCIÓN ANTIACOSO (2)

Estructura, currículum y vigilancia

ÁREAS DE COLABORACIÓN	ESTRATEGIAS A CORTO PLAZO	ESTRATEGIAS A LARGO PLAZO	COMENTARIOS
Estructura ***(prácticas de dirección y control)***			
Currículum			
Vigilancia			

© Ediciones Morata, S. L.

PLAN DE ACCIÓN ANTIACOSO (3)

Para abordar un incidente de acoso

ÁREAS DE COLABORACIÓN	ESTRATEGIAS A CORTO PLAZO	ESTRATEGIAS A LARGO PLAZO	COMENTARIOS
Elaborar un procedimiento de denuncia			
Procedimiento para abordar el incidente			
Procedimiento para investigar el incidente			

© Ediciones Morata, S. L.

PLAN DE ACCIÓN ANTIACOSO (4)

Elaboración de la normativa

ÁREAS DE COLABORACIÓN	ESTRATEGIAS A CORTO PLAZO	ESTRATEGIAS A LARGO PLAZO	COMENTARIOS
Elaboración de una normativa antiacoso (el contenido)			
Lanzar, implementar y mantener la normativa			
Evaluar la normativa			

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO 7

Los padres

Al hablar con los padres, tras moderar una sesión de información para ellos, muchos nos han contado sus respuestas cuando han acosado a algún hijo suyo y cómo han intentando apoyarle en relación con su comportamiento ante tales hechos. He aquí una selección de sus respuestas:

- *¡Pasa de ellos!*
- *¡Dales más fuerte!*
- *¡Grita todo lo que puedas cuando se te acerquen!*
- *¡Dales la misma medicina!*
- *¡Defiéndete!* (A menudo, los niños no saben cómo deberían hacerlo.)
- Mamá dice: *¡No vayas mañana!*
- Papá dice: *Vamos al garaje, ¡yo te enseñaré a defenderte!*
- *La culpa es del cole. Nunca hacen nada al respecto. ¡No tienen suficiente mano dura con ellos!*
- *Mi hija se parece un poco a mí. A mí también me acosaban en la escuela, ¡y ahora le pasa a mi niña!*

En este capítulo pretendemos:

- considerar la importancia de implantar en el centro educativo una actitud de acogida y de trabajo en conjunto con los padres;
- facilitar unas orientaciones para celebrar reuniones con los padres de los acosadores y de los acosados;
- ilustrar la importancia de educar a los padres, de manera que puedan apoyar con eficacia a sus hijos para afrontar los conflictos entre compañeros.

Trabajar en colaboración con los padres

La clave para atajar el acoso en el centro consiste en crear un marco de colaboración entre profesores, administradores, padres, alumnos y el barrio. Debido a la naturaleza engañosa y compleja del acoso, es crucial el enfoque multidimensional. El acoso no puede detenerlo por sí solo el docente, el alumno, el padre o la madre.

El establecimiento de una relación de colaboración requiere tiempo, energía e integridad. Los padres deben sentirse cómodos para colaborar con el centro educativo de distintas maneras.

Al centro le corresponde invitar e implicar a los padres, tanto en el plano formal como en el informal. Los campos en los que pueden participar los padres son:

- ayudar en clase;
- asistir a los actos sociales;
- acudir a los días de puertas abiertas;
- en club de padres, dentro del centro, como punto de encuentro de ellos;

© Ediciones Morata, S. L.

- asistir a excursiones con los alumnos;
- comisiones de padres;
- veladas de familias;
- boletines;
- programas de educación de padres.

Los padres están deseosos de colaborar para que sus hijos obtengan el mayor provecho de su experiencia escolar y a menudo buscan medios para conseguirlo. Los centros educativos pueden facilitarles las competencias y los conocimientos necesarios para ayudarles a influir en sentido positivo en sus hijos, ofreciéndoles diversos programas de educación parental. Esas oportunidades de participación también les ayudan a sentirse valorados como miembros de la comunidad escolar: se sienten escuchados y aceptados, sea para hacer afirmaciones positivas, para criticar de manera constructiva o para compartir sus preocupaciones y temores en relación con sus hijos.

> "La mayoría de las familias cree que cuidar a sus hijos, niños y adolescentes, constituye el objetivo central de su vida. En su mayoría, los jóvenes quieren mantener una relación estrecha con sus progenitores, con independencia de lo difícil que sea. Muchos padres intentan averiguar cuál es la mejor manera de ejercer su maternidad o paternidad y de relacionarse con sus hijos". ("Suicide Prevention Victorian Task Force", julio de 1997, citado en: *Department of Education*, Victoria, 1999).

Qué hay que esperar cuando se celebra una reunión con los padres

Informar a los padres de los incidentes de acoso o de la investigación correspondiente a petición del padre o la madre de un alumno para encontrar al acosador puede ser una experiencia difícil si no estamos preparados o carecemos de apoyos.

El acoso no sólo lesiona al niño que lo sufre, sino también a su familia. Los profesores deben ser conscientes de ello y tener presente el hecho de que los padres implicados pueden tener una percepción y una idea del problema muy diferentes.

Los padres del niño objeto de acoso pueden sentirse amenazados e incómodos a la hora de hacer frente al problema por muchas razones:

- Es posible que hayan pasado por la experiencia de dolor e inquietud del acoso escolar cuando eran pequeños.
- Pueden creer que el centro no se ha ocupado del problema a su satisfacción y, en consecuencia, acudan a los abogados.
- Pueden sentirse culpables e incompetentes por no haber sido capaces de proporcionar a su hijo las competencias necesarias para hacer frente a los conflictos entre compañeros.
- Pueden sentir que el centro educativo es responsable y querer culpar a determinados profesores o administradores.

Los padres del acosador también pueden sentirse amenazados e incómodos:

- Pueden sentir que se les juzga negativamente por su incompetencia como padres y como modelos de rol para su hijo.
- Pueden sentirse furiosos porque se *culpe* a su hijo.
- Pueden creer que es un problema del centro en el que no deben inmiscuirlos como padres.
- Pueden valorar la forma de comportarse de su hijo.

© Ediciones Morata, S. L.

Para cualquier padre o madre que deba asumir que su hijo está involucrado en un episodio de acoso, se trata de un problema emocional y delicado. Los padres no tendrán las cosas claras ni serán objetivos.

Los docentes deben estar preparados para todo tipo de respuestas de los padres, que pueden ser muy variadas. A continuación, mencionamos algunas, con los efectos que pueden tener sobre su hijo.

- Telefonear a los padres del niño al que consideran acosador de su hijo, con la idea de culparlo e insultarlo, quizá sin conocer todos los detalles del incidente. Esto puede agravar el problema y ponerle las cosas aún más difíciles a su hijo.
- Decir a su hijo que plante cara porque así es como puede defenderse por sí mismo, *pero* es posible que el acosador sea más corpulento, mayor, tenga una pegada más fuerte y cuente con el apoyo de un grupo de amigos.
- Decirle a su hijo que permanezca siempre al lado de sus amigos, *pero* es posible que no tenga ningún grupo de amigos y esto refuerce sus sentimientos de soledad y aislamiento.
- Decirle a su hijo que escape corriendo, *pero* es posible que el acosador corra más.
- Quitar importancia a los sentimientos del hijo en relación con el incidente, diciéndole que forma parte normal de su formación y que “eso te hará más duro”, *pero* esto agrava los sentimientos de indefensión y vulnerabilidad del niño.
- Decir a su hijo que ignore o evite a los acosadores, *pero* éstos están en su clase y pueden seguirlo continuamente en el patio de recreo, preparados para burlarse de él y provocarle.

Lo ideal es que el padre o la madre se acerquen al centro, de manera que puedan colaborar con el profesor para hallar soluciones.

Los docentes pueden fotocopiar las notas para los padres de las páginas 73-75 para entregárselas. Estas notas les ofrecen algunos consejos para comentarlos con sus hijos. Los profesores pueden distribuilas a los padres a su discreción, cuando surja una situación de este tipo, o al comienzo del curso escolar.

El papel del docente es crucial a la hora de determinar el tono y el resultado de la reunión. Es fundamental que el problema no se exacerbe ni se intensifique, creando dificultades derivadas. Por tanto, no se dejará al profesor para que afronte solo la situación. En estas reuniones, debe estar presente algún colega: el director, el vicedirector, un miembro del equipo de bienestar del alumnado u otro docente y, si es preciso, profesionales ajenos al centro.

Qué hacer cuando Vd. *tiene conocimiento* del incidente de acoso

Estar preparado

Antes de reunirse con los padres, determine dónde se celebrará la reunión. Una clase no siempre es el mejor lugar para garantizar la privacidad.

Obtenga también toda la información posible. Hágalo con discreción, sin crear alarma ni preocupación en los implicados en el episodio (puede recoger la información en una hoja de informes); por ejemplo:

- *dónde* se produjo el o los incidentes;
- *cuándo* ocurren éstos y con qué frecuencia;
- *quiénes* intervienen en ellos (acosador, acosado, observadores pasivos);

© Ediciones Morata, S. L.

- *qué* conductas desarrollan;
- *por qué* se está produciendo el acoso (no conviene dedicar demasiado tiempo a esta pregunta).

Hable por separado con cada grupo de padres. Antes de la reunión de padres, póngase de acuerdo con un colega para que le acompañe y levante acta de la reunión. Esto le proporciona apoyo moral y le permite centrarse por completo en las preocupaciones de los padres.

Orientaciones

La finalidad de esta reunión es buscar soluciones para poner las cosas en su sitio, en vez de para culpar, castigar y juzgar a nadie.

1. Reciba a los padres (o a la madre o padre); se sentirán nerviosos e incómodos; deles tiempo para que se acomoden y se encuentren a gusto.
2. Agradezcales su presencia. Muchos habrán tenido que modificar sus planes para poder asistir.
3. Aclare con ellos que el motivo de la reunión es dar apoyo y desarrollar un enfoque de equipo para la mejora de su hijo (no para culparlo ni criticarlo).
4. Manifieste empatía hacia los padres (con independencia de que su hijo sea el acosador o el acosado).
5. Infórmeles de las expectativas de la escuela respecto a la conducta del alumno y plantee la cuestión del acoso recurriendo al código de conducta y a la normativa antiacoso.
6. Sea delicado respecto a los sentimientos de los padres cuando hablen sobre el incidente (sin juzgar ni culpar).
7. Escuche lo que comenten los padres sobre su hijo y la percepción que tenga el niño del episodio.
8. Comente las estrategias (compartiéndolas, no contándolas) que el centro haya establecido y las que estén en proceso de implementación.
9. Facilite información, si se la piden, sobre otras instituciones que ofrezcan apoyo profesional.
10. Levante acta de la reunión y léala a los padres al final de la misma, para que no haya malentendidos.
11. Fije una fecha para la reunión de seguimiento, con el fin de revisar la situación.

Su centro educativo puede diseñar un formulario adecuado que facilite la elaboración de las actas y los procedimientos de seguimiento. Garantice que la documentación sea reservada y que los profesores implicados conozcan dónde se archiva.

Qué hacer cuando Vd. *desconoce* los incidentes de acoso

Con frecuencia, los padres acuden al docente, planteándole un problema de acoso, sin que éste tenga noticia de que haya ocurrido algo así entre sus alumnos. Como mencionamos antes (página 33), la investigación revela que, si el niño informa sobre ésto, la última persona a la que acudiría sería a su profesor.

El desconocimiento del problema puede colocar a los docentes en una situación precaria. Las orientaciones siguientes le ayudarán a dirigir el encuentro hacia un resultado positivo:

1. Acepte en silencio el clima emocional de la situación.
2. Al desconocer la situación, es mejor escuchar y mostrarse empático.

© Ediciones Morata, S. L.

3. Asegure a los padres que investigará la cuestión de inmediato y concierte una reunión de seguimiento.
4. Advierta a los padres que hace falta tiempo para hacer un seguimiento cuidadoso y sensible del problema.
5. Respete la versión de los padres de la percepción que tenga el niño del problema. Sin conocer los detalles, usted no puede hacer comentarios precisos ni ofrecer soluciones constructivas.
6. Asegure a los padres que, *con ellos*, trabajará para hallar soluciones y estrategias para hacer del centro educativo un lugar seguro y agradable para su hijo.
7. Puede comunicarles la postura del centro con respecto al acoso y sus prácticas, procedimientos y estrategias, tal como aparecen documentadas en su normativa antiacoso.
8. Levante acta de la reunión.
9. Lea el acta a los padres para asegurarse de que no haya malentendidos.
10. Concierte una reunión de seguimiento.
11. Informe de la reunión y de sus resultados al director o al equipo de bienestar de los alumnos.

Preparación para una sesión informativa con los padres

Los padres están dispuestos a desempeñar un papel activo en la educación de sus hijos en las competencias de la vida cotidiana. Quieren estar informados de las tendencias actuales en contra del acoso, tienen la oportunidad de reflexionar sobre el acoso de otra manera y lo más importante es que se van con un repertorio de estrategias que pueden utilizar para ayudar a preparar a sus hijos.

La elaboración de una lista de comprobación del profesor ayudará a la preparación de la sesión informativa con los padres. Las preguntas que hay que hacer son las siguientes:

¿Qué hay que hacer? *¿Quién lo hará?* *¿Cuándo?*

He aquí una lista de muestra de las tareas que habrá que llevar a cabo:

- reunión del profesorado para decidir quién supervisa la sesión;
- elegir fecha y hora de la sesión;
- elegir una sala;
- promover la sesión;
- enviar una nota a los padres;
- mensajes de recuerdo (sí o no);
- guardería infantil (sí o no);
- identificación;
- reunirse y saludar a los padres antes del comienzo de la sesión;
- etiquetas con los nombres;
- fotocopiar las notas informativas para los padres;
- distribuir las notas informativas para los padres en la sesión;
- limpieza al final;
- cerrar con llave.

¡Que ustedes lo pasen bien! ¡Buena suerte!

© Ediciones Morata, S. L.

PARA LOS PADRES

Cómo ayudar a su hijo/a si se dedica a acosar a otros

Como madre o padre, el hecho de descubrir que su hija o hijo está acosando a otros en el centro escolar puede resultarle alarmante; pueden salir a la superficie muchas emociones. Busque un momento para hablar con tranquilidad y sosiego con su hija o hijo. Le presentamos a continuación algunos consejos que pueden ayudarle:

1. Escuche cuidadosamente a su hija, transmitiéndole el mensaje de que quiere brindarle su apoyo, pero que nadie merece ser acosado.

2. Si su hijo acosa a otros porque se siente irritado, apóyelo, animándolo a canalizar su irritación de alguna manera: contando hasta diez, retirándose unos minutos, lanzando un balón contra una pared, escuchando música o saliendo a correr.

3. Ayude a su hijo a entender que no siempre es posible tener lo que uno quiere y que debe ser capaz de aceptar a veces un "no". Anímelo también a distinguir entre las conductas agresivas y las asertivas, a aclarar más las diferencias entre "coerción" y "negociación", entre "cooperación" y "manipulación". Usted y el profesor de su hijo o hija pueden trabajar sobre ello y aclarar las cosas juntos.

4. Ayude a su hijo a entender que su conducta tiene consecuencias tanto para él mismo como para los demás, y que éstas pueden hacer daño a algunas personas.

5. Trabaje en colaboración con el centro para dar apoyo a su hijo.

6. He aquí algunas preguntas que pueden ayudarle a dialogar con su hijo:

   - ¿Cómo van tus amigos en el centro escolar?
   - ¿Con quién has estado jugando últimamente? ¿A qué os gusta jugar a tus amigos y a ti?
   - ¿Hay algunos amigos con los que no te encuentres a gusto? ¿Puedes hacer algo para cambiar ésto?
   - ¿Te sientes a veces irritado, triste, celoso o asustado y quieres trasladar tus sentimientos a otros?
   - ¿Hay alguien que te acosa y te hace sentir molesto e irritado?
   - ¿Te está obligando alguien a acosar a otros niños para que tú puedas quedarte en su grupo?

7. Aunque le haga saber a su hijo que se siente decepcionado y que Vd. desaprueba rotundamente el acoso, recuerde que los niños aprenden mejor cuando les elogian sus esfuerzos para hacer cambios positivos y cuando los adultos les enseñan mejores formas de comportamiento. En consecuencia, evite castigarlo, culparlo y avergonzarlo para que modifique su conducta.

© Ediciones Morata, S. L.

PARA LOS PADRES

Cómo ayudar a su hijo/a a hacer frente al acoso

1. Escuche atentamente a su hijo. Quizá tenga que leer entre líneas para hacerse una idea clara del incidente de acoso y del papel que él ha desempeñado en el mismo.

2. Pregúntele con tranquilidad cómo ha estado afrontando el problema, y examinen juntos otras posibilidades.

3. Comente con su hijo el mensaje de que nadie merece ser acosado. Algunos niños llegan a creer que merecen que los acosen porque hay algo que han hecho mal.

4. Ofrézcase a hablar con el profesor de su hijo en privado, sin escándalo, aunque el niño se muestre reacio y no quiera que Vd. intervenga por miedo a que le tachen de chivato.

5. Reúnase con su hijo en la puerta de la clase, al final de la jornada escolar, pues esto puede brindarle apoyo y protección. Antes de ofrecerse a hacerlo, pregúnteselo primero. A algunos niños, puede resultarles embarazoso o tienen la sensación de que eso aumentará el problema. Para muchos, será muy útil.

6. Con discreción, actúe como ingeniero social en nombre de su hijo, fomentando nuevas amistades en la escuela y fuera de ella.

7. Aconseje a su hijo que deje en casa los objetos de valor, porque el hecho de llevar algo que otros no tienen puede ponerle en una situación de vulnerabilidad.

8. Si su hijo no pertenece a ningún grupo de compañeros y juega solo en el patio, dígale que se situe cerca del profesor que está vigilando el patio (es una solución a corto plazo).

9. Actúe como modelo de rol y como entrenador de su hijo para que desarrolle un lenguaje corporal que dé muestras de seguridad en sí mismo. La conciencia del propio cuerpo es importante y el hecho de mostrarse seguro de sí mediante el lenguaje corporal puede actuar como elemento disuasorio frente a los acosadores. Recuerde a su hijo que se mantenga erguido, con los hombros derechos, estableciendo contacto visual, con los brazos a los lados y los pies algo separados. El espejo es una magnífica herramienta para practicar una postura positiva.

© Ediciones Morata, S. L.

10. Ensaye las expresiones que son utilizadas para meterse con su hijo para ayudarle así a hacer frente a las burlas. Ponemos algunos ejemplos:

    — Yuck, tienes el pelo rojo.
    — *Así es más fácil encontrarme.*

    — Pareces tonto, cuatro ojos.
    Sí, tengo un par de ojos de más para comprobar todo lo que ocurre.

    — Monstruo, orejón.
    Oigo el doble que tú.

    — Diviértanse sacando a relucir las ocurrencias relativas a las circunstancias de su hijo.
    — Esfuércese por hacerlas divertidas, sorprendentes y breves y evite a toda costa indicaciones que sirvan de provocación y causen hostilidad. Ensaye éstas con su hijo, prestando mucha atención al lenguaje corporal y al tono de voz.

11. Anime a su hijo a que visualice un escudo de seguridad a su alrededor. El escudo se asemeja a una cúpula de plástico transparente que le rodea y le cubre, protegiéndole, de manera que las burlas y las descalificaciones reboten en el escudo.

12. Anime a su hijo a utilizar conversaciones positivas consigo mismo y visualizaciones creativas (es decir, crear imágenes mentales que le sirvan de apoyo) y a escuchar las afirmaciones de su conversación consigo mismo que sirvan para darle seguridad en sí mismo. Ayude a su hijo a hacer amigos con sus pensamientos. He aquí algunos ejemplos de afirmaciones que él puede utilizar:

    "Puedo valerme por mí mismo". "Lo intentaré". "Está muy bien ser diferente".

    Haga coincidir estas afirmaciones con imágenes positivas de sí mismo para que se refuerce interiormente. La mente es una herramienta dinámica para el ensayo interior que puede ayudar a la expresión externa de su hijo.

13. Anímele a que utilice mensajes en primera persona que le ayuden a ser asertivo. Observe la diferencia cuando la respuesta lleva el pronombre "yo" y cuando lleva "tú":

    No me gusta cuando me hablas de ese modo. Basta ya. (Asertiva).
    Cierra la boca o te doy. (Agresiva).
    Tú siempre me dices cosas malas; no es justo. (Pasiva).

14. Facilite a su hijo libros ilustrados de cuentos para niños pequeños y libros de capítulos cortos para niños mayores que traten del acoso mediante diversos personajes y argumentos. Esto le ayudará a entender que muchas personas sufren el acoso, no sólo él (la biblioteca local o el profesor tendrá una lista de lecturas adecuadas).

15. Crea a su hijo cuando le diga que lo están acosando. Muchos niños son reacios a comentar esto por miedo a que les echen la culpa, los malinterpreten y les digan que son unos chivatos o que hacen algo mal. Mantenga las conversaciones con su hijo y prepárelo para que imagine alternativas viables.

© Ediciones Morata, S. L.

SEGUNDA PARTE

LA PRÁCTICA

Lección 1

¿Qué es el acoso?

Los hechos

> "El acoso es una forma de comportamiento agresivo que suele ser lesivo y deliberado: a menudo, es persistente y, a veces, continuado durante semanas, meses e incluso años, y es difícil que los acosados se defiendan por sí mismos. Subyacente a la mayor parte de los comportamientos de acoso está el abuso de poder y el deseo de intimidar y dominar". (SHARP y SMITH, 1994a, pág. 1.)

RIGBY (1996) sostiene que el abuso presenta siete características clave, que son:

1. intención de hacer daño;
2. esta intención se materializa;
3. la conducta hace daño al acosado;
4. el acosador aplasta al acosado con su fuerza;
5. a menudo, la acción carece de justificación;
6. la conducta se repite una y otra vez;
7. el daño causado al acosado produce una sensación de satisfacción al acosador.

Es importante que alumnos y alumnas entiendan que el acoso se produce de muchas formas. Si son capaces de identificar las conductas de acoso, los alumnos podrán informar con mayor precisión de lo que ocurra y de cómo les afecte.

Acoso físico

El acoso físico consiste en pelearse con el acosado, darle patadas, puñetazos, golpes, empujones, pellizcos, hacerle gestos groseros e invadir su espacio personal.

Acoso verbal

Se produce cuando el acosador utiliza de manera maliciosa la palabra para provocar angustia a otro y, de ese modo, sentirse poderoso. Esas formas de acoso verbal son: burlas, vocabulario soez, hacer desprecios, divulgar rumores desagradables y utilizar tácticas de vigilancia. Otro aspecto de acoso verbal es hacer un uso repetido e insultante de las llamadas telefónicas, que no sólo angustia al acosado, sino a toda su familia.

Extorsión

En el centro de primaria, los alumnos no suelen conocer el término "extorsión". Suelen decir que los acosadores los chantajean y los amenazan, obligándoles a darles dinero.

Acoso visual

El acoso visual también es lesivo y degradante para el acosado. Puede adoptar la forma de cartas insultantes transmitidas de uno a otro o de una carta introducida en la mochi-

© Ediciones Morata, S. L.

la o la taquilla del acosado. Otras formas son las pintadas en lugares públicos y los mensajes de correo electrónico.

Exclusión

La exclusión se produce cuando se deja, a propósito, a algunos alumnos fuera del juego o del grupo. En el centro de primaria, para muchos niños pequeños, ésta es la forma de acoso más difícil de denunciar, porque tiene muchas expresiones sutiles. Por regla general, los alumnos describen la exclusión señalando que los ignoran, no les dejan jugar, les hacen sentirse solos, les encargan las peores tareas del grupo o les dejan solos porque los otros niños del grupo salen corriendo y se esconden.

Acoso sexual

El acoso sexual consiste en dibujos y gestos obscenos, chistes groseros sobre el acosado, rozarlo, tocarlo cuando no desea que lo toquen y hacerle preguntas de carácter sexual para avergonzarlo y provocarle situaciones embarazosas.

Acoso racial

El acoso racial puede manifestarse física, social o psicológicamente, cuando se clasifica de forma negativa a una persona por ser diferente de otros por su raza (BESAG, 1989). A menudo, en el centro de primaria, los alumnos que proceden de otro país comentan que se meten con ellos con observaciones como: "tu comida huele mal" y "parece que tienes la piel oscura y sucia".

Conducta de víctima

Es importante también que los profesores comprendan que la conducta de víctima adopta muchas formas. Éstas pueden dividirse en varias categorías, que BESAG (1989) cita en su trabajo. He aquí algunas definiciones para su fácil identificación:

— *Víctima clásica*

Persona que no es responsable de ser objeto de acoso (por ejemplo, un alumno nuevo).

— *Víctima provocativa*

Persona que provoca y fastidia y, después, se queja cuando sus compañeros le responden.

— *Víctima pasiva*

Persona que está asustada y se siente indefensa. A veces, este alumno queda al margen de los grupos de amigos porque tiene dificultades para ganarse el apoyo de los compañeros.

— *Víctima cómplice*

Persona que adopta el papel de víctima para conseguir aceptación y popularidad (por ejemplo, el payaso de la clase).

— *Víctima falsa*

Persona que se queja de sus compañeros sin necesidad.

— *Acosador/acosado*

Persona que adopta la conducta del acosador o de la víctima, según las circunstancias.

© Ediciones Morata, S. L.

Finalidad de la lección

Presentar a alumnos y alumnas el sentido y el carácter de la conducta de acoso.

Resultado previsto del aprendizaje

Los alumnos pueden identificar las muy diversas formas de la conducta de acoso.

Materiales necesarios

Hojas de actividades 1 y 2a, b (páginas 84-86) para cada alumno.

Rollo de papel, rotuladores.

Hoja de juego de rol: "Reconoce la conducta de acoso" (página 83): un ejemplar por grupo.

Actividades

1. Divida la clase en seis grupos, de manera que cada uno tenga entre 4 y 6 alumnos. Proporcione a cada grupo una hoja de juego de rol (véase la página 83) y asígnele una de las seis historias para que la escenifiquen y discutan entre los miembros del grupo antes de presentar su juego de rol ante la clase.

2. Al final de cada juego de rol, discuta con la clase las siguientes cuestiones (y anote todas las respuestas en el papel para hacer carteles):

   - ¿Cómo se sentiría el acosado mientras le acosaban y después del incidente?
   - ¿Cómo se sentiría el acosador?
   - ¿Cuáles fueron las conductas de los alumnos que se dedicaron a acosar?

Al final de los seis juegos de rol, los estudiantes pueden pensar en otros ejemplos de conductas de acoso. Anádalos a su lista de clase.

El trabajo de los niños

Los alumnos cumplimentan las Hojas de actividades 1 y 2.ª b. Copian las conductas de acoso de la lista de clase (actividad 2) para la Hoja de actividades 1.

Consejos para la clase

- Muéstrese sensible y sea selectivo al agrupar a los alumnos.
- Cree una atmósfera confortable: algunos niños pueden mostrarse reacios a comentar estas cuestiones.
- Mantenga centrados a los alumnos en los juegos de rol, en vez de hablar de sus propias experiencias, pues esto puede llevar a una situación volátil en la que resurjan los conflictos no resueltos. Invíteles a hablar con Vd. en privado, si sienten esa necesidad.
- Haga que los alumnos comprendan que: el acoso se produce de muchas formas; se utilizan palabras y acciones para hacer daño y asustar; los acosadores lo hacen por diversión, una y otra vez, a veces sin razón alguna; en general, la conducta de acoso se considera inaceptable.
- Por favor, en los juegos de rol, modifique los nombres a su discreción si coinciden con los de algunos alumnos de su clase.

© Ediciones Morata, S. L.

Los alumnos nos hacen unos comentarios muy sagaces sobre sus experiencias y sentimientos. Ofrecemos aquí algunas respuestas surgidas en nuestros talleres en escuelas primarias.

Acoso es cuando los chicos:

- dicen tacos;
- hacen burla;
- te llaman nombres feos;
- lanzan rumores;
- hablan mal de tu familia;
- te avergüenzan;
- te roban y te quitan el dinero;
- te desprecian;
- te destrozan tus cosas;
- escriben notas contra ti;
- no te dejan participar;
- hacen como que no existes;
- te acechan;
- te insultan en otro idioma;
- te amenazan y tratan de que otros hagan lo mismo;
- te hacen signos insultantes con el dedo;
- fingen que te adulan;
- te mangonean;
- te obligan a hacer lo que no quieres;
- te hacen llamadas telefónicas de broma;
- se ríen de ti;
- te engañan;
- hablan mal de ti a tus espaldas;
- la toman contigo;
- no te dejan jugar;
- te imitan en plan de burla;
- te dan el peor trabajo del grupo;
- te ignoran;
- te envían correos electrónicos desagradables.

© Ediciones Morata, S. L.

JUEGOS DE ROL

Descubrir la conducta de acoso

Juego de rol 1

Daniel está jugando al fútbol con otros chicos y, cada vez que tiene el balón, John se va hacia él y le empuja, le pega y le da patadas para quitárselo. Peter y Howard presencian la escena, pero no hacen nada.

Juego de rol 2

Jan, Amy y Connie están jugando. Normalmente, Annette juega con ellos, pero, en las últimas semanas, Jan le ha venido diciendo: "Hoy, no puedes jugar con nosotros". Annette está desconcertada porque no sabe lo que ocurre en realidad. Le pregunta a Jan por qué no puede jugar con ellos y Jan se limita a decirle: "Porque yo soy el jefe de este grupo y digo que no". ¡Jan les susurra a Connie y a Amy que no la dejen jugar o si no, ya verán!

Juego de rol 3

George, Terry y Vin están jugando en la zona de juegos del patio de recreo. George dice a Terry: "Te quedas atascado en las barras, ni siquiera puedes cruzarlas de dos en dos. Mi hermana de preparatorio puede hacerlo. Creo que es porque llevas esos estúpidos cristales y esos extraños patines. No se los pondría ni a mi gato".

Juego de rol 4

Chris, Ashleigh y Casey están jugando con Gerry. Gerry dice de una alumna que ven cerca y sola: "Ella no juega con nosotros. Mirad el color de su piel. ¡De ninguna manera! ¡Olvidadla! La gente que lleva esa pinta no va conmigo".

Juego de rol 5

En clase de matemáticas, Mary escribe una nota malvada, grosera y falsa sobre Susie y la circula por la clase. Desde la semana pasada, lo viene haciendo todos los días. A Mary le encanta lanzar rumores.

Juego de rol 6

Alan está en 3.º y está en cola en el bar para comprar una bolsa de patatas. Daniel, de 5.º, llega y le dice: "Dame tu dinero o, si no, llamo a mis dos hermanos mayores para que vayan a por ti, así que ten cuidado".

© Ediciones Morata, S. L.

¿Qué es el acoso?

Acoso es cuando a alguien le gusta:

- tener poder sobre ti;
- hacerte daño con sus palabras y acciones;
- repetir una y otra vez la acción, a veces sin razón.

Escribe los diferentes tipos de conducta de acoso.

.....

.....

.....

.....

.....

Las conductas de acoso me hacen sentir:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

© Ediciones Morata, S. L.

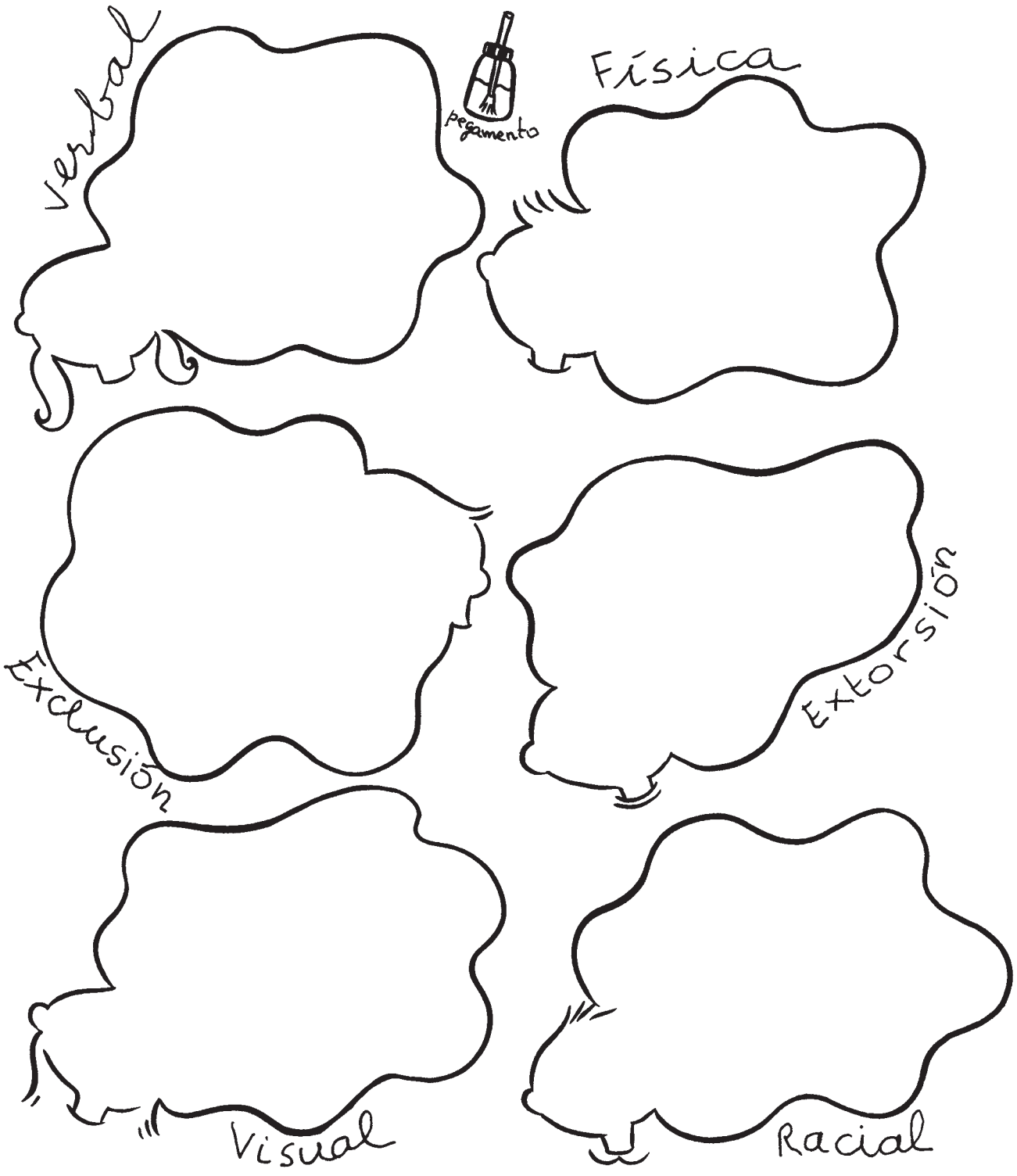
Tipos de conductas de acoso

El acoso puede adoptar muchas formas. Lee cada uno de estos seis ejemplos; después, enlaza cada persona con el tipo de acoso en la hoja de actividades 2b. Recorta y pégala en la silueta correcta.

© Ediciones Morata, S. L.

Tipos de conductas de acoso

Pega las historias de la hoja de actividades 2a en la silueta correcta.



© Ediciones Morata, S. L.

Lección 2

¿Por qué acosan los niños?

Los hechos

Las razones por las que se produce el acoso son muchas y complejas. El acosador puede:

- ser acosado por otros, por lo que hace repercutir la situación en otro alumno;
- actuar de este modo por dinero, cosas o favores;
- padecer una confusión en cuanto a sus ideas de liderazgo (incapaz de hacer la distinción entre conducta asertiva y conducta agresiva);
- estar buscando amor y atención;
- encontrarse solo e inseguro;
- estar aburrido;
- buscar un desquite;
- querer divertirse;
- tener una vida familiar negativa;
- tener unas competencias sociales e interpersonales limitadas;
- estar en un entorno escolar que no se preocupa en serio por el acoso;
- sentirse más cerca de otros miembros de un grupo cuando se ensaña en otro.

Lo que dicen los expertos

> "Es posible que el niño tenga un repertorio restringido de conductas del que escoger, debido a una experiencia pobre. Al ser la agresión la conducta más simple y accesible, es la que escoge con más facilidad". (JAMIESON, citado en: BESAG, 1989, pág. 35.)

> "Una autoimagen pobre, poca seguridad en sí mismo y unos sentimientos de indefensión pueden llevar a que algunos niños no comprendan el efecto de su conducta en otros". (KAPLAN, citado en: BESAG, 1989, pág. 34.)

> "Los niños que acosan experimentan menos empatía con respecto a los sentimientos de otros (SMITH y THOMPSON, 1991), y tienen un menor control afectivo de su propia conducta". (ROGERS, 1994, pág. 101.)

RIGBY y SLEE realizaron una encuesta en centros de primarias y secundarias para descubrir cómo se sentían los alumnos cuando acosaban a otros. Resultó alarmante descubrir que más de un tercio de los chicos del centro de primaria y aproximadamente un cuarto de las chicas de primaria creían que así impedían que los acosaran a ellos, y cerca de la mitad de los chicos de primaria pensaban que el acoso infligido da la impresión al acosador de que lo sitúa en una categoría superior (RIGBY, 1996). El acoso está relacionado también con la elevación de la categoría social en el grupo de compañeros o con el placer que otorga la agresión infligida a otros que, el interesado ha recibido, a su vez, de otro acosador (PEARCE, cap. 9, en: ELLIOT, 1992).

© Ediciones Morata, S. L.

La investigación indica también que, en algunas situaciones, el acoso es el resultado de que el alumno se encuentre en el grupo equivocado, en el momento equivocado y en la situación de comisión de la conducta equivocada; no tiene por qué ser el resultado de problemas y dificultades personales que él tenga.

La investigación en Australia señala el acoso como un problema social significativo, pues uno de cada cinco niños es acosado semanalmente. Para reducir este nivel en los centros, es vital comprender los motivos que tienen los alumnos para acosar a otros y responder con estrategias relevantes y viables.

Finalidad de la lección

Aclarar a los alumnos que las conductas de acoso se producen por muchas razones, y que no tienen por qué significar que la persona que lo padece haya actuado mal ni que tenga la culpa.

Resultado previsto del aprendizaje

Los alumnos realizan una tormenta de ideas y mencionan conductas alternativas al acoso.

Materiales necesarios

Rollo de papel para carteles;

rotuladores;

dibujo, cartel o fotografía de un grupo de niños (de suficiente tamaño para exhibirla en clase);

Hoja de actividades 3 (página 90) para cada alumno.

Actividades

1. Muestre a los alumnos el dibujo, cartel o fotografía del grupo de niños (que han de ser totalmente desconocidos para ellos y de un entorno diferente). Junto con los alumnos, seleccione a uno de los que aparece en la ilustración como el individuo que se dedica a acosar a los demás.

   En diálogo con los alumnos, imagine y cree un perfil más concreto de la persona. Plantee a los alumnos las preguntas siguientes:

   - ¿Cuáles son los detalles de esta persona: edad, personalidad, intereses, entorno familiar, virtudes, defectos?
   - Imaginaos a esta persona acosando a otra, ¿qué veis?
   - ¿Por qué os imagináis que esta persona está acosando a otras?
   - ¿Creéis que esta persona ha sufrido alguna vez lo que está haciendo a otras?

2. Anote las respuestas de los alumnos en el papel del rollo.

   - Recuerde a los alumnos que podemos escoger cómo comportarnos y que nuestra elección tiene consecuencias.
   - Pregunte a los alumnos si el niño imaginario podría comportarse de otra manera. Los alumnos exponen una tormenta de ideas sobre soluciones al problema.

© Ediciones Morata, S. L.

Alumnos y alumnas nos hacen unos comentarios muy sagaces sobre sus experiencias y sentimientos. Mostramos aquí algunas respuestas surgidas en nuestros talleres en escuelas primarias:

Por qué acosan los niños:

- quieren fanfarronear;
- quizá les acosan en casa;
- tienen celos de otros niños;
- quieren estar a la moda y ser tipos duros;
- internamente no son felices;
- quizá les acosan otros niños;
- quieren llamar la atención;
- no quieren ser acosados por el grupo;
- porque sus amigos les obligan a hacerlo.

El trabajo de los niños

Los alumnos cumplimentan la Hoja de actividades 3.

Consejos para la clase

- Evite que los alumnos culpen y castiguen (al niño imaginario). Llévelos a centrarse en las soluciones al problema.
- Durante la conversación sobre la ilustración, céntrela en el niño del cartel o fotografía. Evite calificar a los alumnos y relacionar la historia con incidentes ocurridos en clase o en el patio de recreo.

© Ediciones Morata, S. L.

Algunas razones por las que los niños pueden acosar a otros

Por tu cuenta o con un compañero, escribe algunas soluciones positivas a cada uno de los problemas mencionados en los espacios dispuestos para ello.

¿Qué pueden hacer niños y niñas cuando se sienten solos? ¿Cómo pueden ayudarles los demás?

.....

.....

.....

¿Qué pueden hacer niños y niñas cuando sienten frustración y enfado?

.....

.....

.....

¿De qué otras maneras pueden divertirse niños y niñas?

.....

.....

.....

¿Qué otras actividades pueden hacer niños y niñas para llamar la atención?

.....

.....

.....

¿Qué pueden hacer niños y niñas cuando sienten aburrimiento?

.....

.....

.....

© Ediciones Morata, S. L.

Lección 3

Informar de un incidente de acoso

Los hechos

El acoso en los centros educativos es una conducta encubierta que se produce sin que los adultos tengan conocimiento de ella. Los alumnos se mantienen en silencio a causa del estigma que nuestra sociedad impone a los "chivatos", el miedo a las represalias y otras muchas razones (véase más adelante). Un paso importante para reducir el acoso consiste en crear una "cultura de la denuncia".

La investigación realizada por RIGBY y SLEE mediante el *Peer Relations Questionnaire* descubrió que más del 30% de las chicas y el 40% de los chicos no dirían que los están acosando, mientras que otros no están seguros de si lo harían o no (RIGBY, 1996). Esta investigación indica también que, en la mitad, más o menos, de los casos denunciados, la situación de acoso seguía igual y, en un pequeño porcentaje, había evolucionado a peor. Estas estadísticas son alarmantes y ponen de manifiesto la necesidad de que los centros dispongan de procedimientos adecuados para denunciar los episodios y para investigarlos mediante estrategias apropiadas.

En consecuencia, es importante garantizar a los alumnos que opten por denunciar los episodios de acoso, que se aplicarán soluciones y se llegará a la resolución del conflicto. Hay que ayudar al alumno a que tenga claro el problema y facilitarle estrategias, protección, si es preciso, y apoyo continuado. Usted, como profesor o profesora, ocupa una posición de confianza en virtud de la cual, el alumno cree que emprenderá las acciones necesarias en su nombre, de un modo discreto.

Hay que desarrollar unos mecanismos que garanticen que los alumnos puedan denunciar los episodios de acoso de manera segura y privada. Tranquilíceles asegurándoles que la información que aporten no les supondrá una pérdida de estatus en su grupo de compañeros. Mantenga la confidencialidad.

Para promover una cultura de información transparente, es imprescindible que los docentes orienten a los alumnos con respecto a la distinción entre *contar chismes* y la *denuncia responsable* (véanse los detalles en la página 94).

Por qué no decir lo que ocurre

Todos los profesores y padres que participan en nuestros talleres o sesiones informativas nos comentan que sus alumnos o hijos no hablan de los episodios de acoso por muchas razones. Son éstas:

- el código no escrito acerca de los chismes;
- sentimientos de confusión sobre a quién contarlo y qué decir;
- sentimientos de pena y de vergüenza;
- creer que los profesores no serán capaces de abordar el problema;
- temor de que se intensifique el acoso;
- temor de que los compañeros los consideren "chivatos";

© Ediciones Morata, S. L.

- creer que se lo merecen por algo que hayan hecho mal;
- tener la idea de que: "yo soy así, soy el tipo con el que todo el mundo se mete";
- temor a las represalias.

Consecuencias del acoso

Las consecuencias para la persona acosada son muchas y variadas:

- faltas de asistencia;
- baja autoestima;
- mala salud;
- enfado;
- tristeza;
- suicidio;
- incapacidad de entablar una relación amorosa;
- sufrir una sensación de pena, vergüenza y humillación;
- creer lo que dicen cuando le insultan.

Las consecuencias para el acosador también son muchas y diversas.

ERON (citado en: MARANO, 1995) descubrió que los adultos que de niños fueron acosadores en el centro educativo:

- utilizaban más servicios oficiales de apoyo;
- mostraban tasas superiores de alcoholismo;
- revelaban más conductas antisociales;
- requerían más apoyo de las instituciones de salud mental.

Las consecuencias dañinas del acoso indican la importancia de romper el código de secretismo cuanto antes. Los docentes pueden desempeñar un papel crucial en la aceptación en el centro del valor cuya expresión sea: "hablar claro es seguro". Quizá esto, sin más, sea el instrumento de prevención más dinámico e influyente que puedan adoptar los centros.

Finalidad de la lección

- Aumentar la conciencia de los alumnos de que, en el centro educativo, todo el mundo desempeña un papel dinámico en el desarrollo de la "cultura de hablar claro".
- Que los alumnos comprendan la importancia de pedir apoyo a un adulto o a sus compañeros.

Resultados previstos del aprendizaje

- Los alumnos pueden distinguir la denuncia responsable del hecho de contar chismes.
- Los alumnos inician la denuncia responsable para reducir el acoso en el centro.
- Los alumnos mencionan formas de buscar el apoyo de otras personas.

Materiales necesarios

Hojas de actividades 4 y 5 (páginas 95-96) para cada alumno; rollo de papel para hacer carteles, rotuladores.

© Ediciones Morata, S. L.

Actividades

1. Comente las siguientes cuestiones con su clase:

   - ¿Qué diferencia hay entre la denuncia responsable y contar chismes?
   - ¿Qué impide a los alumnos hablar de un episodio de acoso? (Puede anotar las respuestas de los alumnos.)
   - ¿Qué ocurre si tú o alguien a quien conoces lo menciona?
   - ¿Quién sería la persona más adecuada para hablar de ello?
   - ¿Qué harías si aquel a quien se lo cuentas no hace nada?

2. Examine con sus alumnos los significados que puedan imaginar para el acrónimo: E.C.A. He aquí algunos ejemplos:

   E.C.A **E**n **c**ontra del **a**coso
   E.C.A **E**stamos **c**on los **a**cosados
   E.C.A **E**l centro educativo en **c**ontra del **a**coso
   E.C.A **E**l **c**olegio **a**ntiacoso
   E.C.A **E**stamos **c**ontra el **a**coso

Los alumnos nos hacen unos comentarios muy sagaces sobre sus experiencias y sentimientos. Seguidamente incluimos algunas respuestas surgidas en nuestros talleres en escuelas primarias:

Por qué no dicen los niños que están siendo acosados:

- porque me cogerán;
- creen que soy un chivato;
- los amigos no querrían volver a saber nada de mí;
- puede que el maestro no me crea;
- no sé a quién decírselo;
- los adultos no querrán escucharme;
- podría meterme en problemas;
- tengo que ser capaz de resolverlo por mi cuenta;
- mis padres pueden venir y montar un número;
- será peor;
- estoy tan enfadado que no puedo pensar con calma;
- me da demasiada vergüenza.

© Ediciones Morata, S. L.

3. Realice con los alumnos una tormenta de ideas sobre por qué es importante elaborar un plan de denuncia. Ayúdeles a examinar:

- ¿a quién pueden decírselo?;
- ¿cuándo conviene manifestarlo?;
- ¿cómo debe decirse: al profesor, llevando consigo a un amigo, escribiendo una nota, realizando un dibujo, haciendo que lo cuente mamá o papá?;
- ¿qué hay que decir?

El trabajo de los niños

Los alumnos cumplimentan las Hojas de actividades 4 y 5. Para la Hoja de actividad 4, pueden hacer sus propios mensajes E.C.A o copiar uno de la pizarra.

Consejos para la clase

- Cree un ambiente en el que los alumnos se sientan a salvo, seguros y con suficiente confianza para contar un episodio de acoso.
- Si no se estimula la denuncia responsable, sembramos la semilla del secretismo. El acoso aumenta con el secretismo y éste mantiene al acosador en una posición de poder.
- Dé las gracias a los alumnos cuando denuncien de forma responsable un episodio de acoso. Esto transmite el mensaje de que sus acciones contribuyen a construir un ambiente escolar seguro y acogedor.
- Para los alumnos, es importante la distinción entre contar un chisme y denunciar responsablemente. Los alumnos suelen decir que:

  "Contar chismes es cuando tú abordas el problema por tu cuenta pero quieres poner en un aprieto a la otra persona. Exageras el problema".

  "La denuncia responsable es cuando el problema es excesivo para abordarlo por tu cuenta y necesitas que un adulto te ayude".

Para entretenerse

- Puede enmarcar y plastificar los carteles E.C.A de los alumnos y los planes de denuncia (Hojas de actividades 4 y 5, respectivamente) y colocarlos por toda el centro educativo en zonas adecuadas.
- Invite a personas ajenas al centro educativo para que hablen a los alumnos del acoso en la sociedad y de las estrategias para hacerle frente, proporcionándoles de ese modo un contexto más amplio en el que considerar el problema.

© Ediciones Morata, S. L.

Denuncia responsable es cuando tú E.C.A.

Escribe tu mensaje de E.C.A. Empieza cada palabra en la línea que tenga la letra correspondiente.

E.C.A. significa...

.....

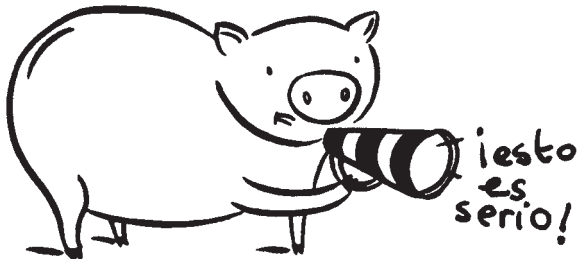
.....

.....

Ahora, ya conoces la diferencia entre contar chismes y denunciar responsablemente, lo cual puedes leer a continuación. Colorea en rojo los cuadrados que se refieren los chismes. Colorea en verde los que tratan de la denuncia responsable.

La denuncia responsable es cuando...

- ❑ el problema es grave y necesitas el apoyo de otros.
- ❑ sientes preocupación y no puedes afrontar el problema por tu cuenta.



El chisme es cuando...

- ❑ el problema es pequeño,
- ❑ quieres poner en un aprieto a la otra persona,
- ❑ en realidad, puedes afrontar el problema por tu cuenta,
- ❑ a veces, es falso.

© Ediciones Morata, S. L.

No pagues el pato... Denúncialo

Lee lo que el amigo le está diciendo a Terry, que está sufriendo el acoso. Después, responde a las dos preguntas en los espacios en blanco.

¿Qué impide a Terry contarlo?

.....

.....

.....

.....

¿Qué podría ocurrirte si no lo contaras?

.....

.....

.....

.....

Ideas para ayudarte a hablar

Colorea los círculos de las que usarías y escribe tus propias ideas en el reverso de esta hoja

- ❍ Díselo al profesor en privado.
- ❍ Díselo a un amigo, pídele que se lo diga al docente.
- ❍ Díselo a mamá y a papá y pídeles que hablen con el profesor.
- ❍ Vete con un amigo a decírselo al docente.
- ❍ Telefonea a *Kids Helpline* (teléfono de ayuda infantil).
- ❍ Escribe una carta o haz un dibujo. Dáselo al profesor.
- ❍ Envía un mensaje de correo electrónico a tu al profesor.

Haz un poema, rap u obra teatral con el título de la parte superior de la página.

Destaca la importancia de hablar claro.

© Ediciones Morata, S. L.

Lección 4

Situar el acoso

Los hechos

Podemos preguntarnos: "¿Por qué tienen que recoger los centros educativos datos sobre el acoso?" La idea que está detrás de la recogida de datos relevantes y actuales es:

- suscitar la conciencia del problema en la comunidad escolar;
- cuantificar la medida del problema;
- ubicar los puntos en los que se producen con más frecuencia episodios de acoso;
- transmitir a los alumnos el mensaje de que se está tomando en serio el problema;
- permitir a la comunidad escolar que diseñe las estrategias adecuadas de prevención e intervención;
- servir como punto de referencia para medir el impacto de las estrategias que se hayan implementado;
- permitir al profesorado que trabaje en equipo y desarrolle un enfoque coherente.

Una vez recogidos todos los datos, el profesorado y otros miembros de la plantilla del centro deben decidir cómo comentarlos con los alumnos.

La mejor manera de reunir la información relevante consiste en utilizar instrumentos diversos: cuestionarios, encuestas, fotografías y planos del centro.

Las instituciones educativas necesitan información sobre:

- con qué frecuencia se producen episodios de acoso a los alumnos;
- los puntos en que se producen más a menudo;
- si los alumnos han denunciado que han sido objeto de acoso;
- qué sensación provoca el acoso en los alumnos;
- tipos de acoso que están sufriendo los alumnos en el centro.

Los estudios australianos indican que los alumnos observan que los episodios de acoso se producen con mayor frecuencia en el patio, durante los recreos y los descansos a la hora del almuerzo; después, en clase; en tercer lugar, en el trayecto del centro a casa, y el lugar menos frecuente es en el camino de casa al centro (RIGBY, 1996).

Si Vd. ya ha realizado alguna indagación (encuesta, cuestionario, etc.) sobre el acoso en su centro educativo, le sugerimos que conserve los resultados y efectúe otra investigación más adelante para evaluar la mejora.

Finalidad de la lección

- Situar el lugar en el que se producen los episodios de acoso.
- Suscitar la conciencia del problema entre el profesorado y el alumnado.

© Ediciones Morata, S. L.

Resultados previstos del aprendizaje

- Los alumnos sitúan las zonas del centro en las que se producen episodios de acoso.
- Los alumnos mencionan posibles soluciones para mejorar la seguridad en el centro educativo.

Materiales necesarios

Hojas de actividades 6 y 7 (páginas 100-101) para cada alumno;

lápices de colores (rojo, naranja y verde);

plano del centro (para adjuntar a la Hoja de actividades 7);

varias cámaras desechables;

carta a los padres para avisar de que va a realizarse una encuesta (véanse los Apéndices, página 155);

cartel o tablón de anuncios;

dos sobres.

Actividades

1. *Cumplimentar un cuestionario en el patio.* Habrá que dar a los alumnos alguna explicación de por qué tendrán que cumplimentar un cuestionario, por ejemplo: "Nos gustaría averiguar más cosas sobre lo que está ocurriendo en el centro educativo y necesitamos vuestra ayuda".

   Permita que los alumnos, si así lo desean, contesten de forma anónima, para garantizar la máxima privacidad posible. Anímeles a que sean sinceros en sus comentarios, asegurándoles que no hay respuestas buenas ni malas (el cuestionario aparece en la página 100).

   Se recomienda enviar a los padres una carta (en los Apéndices, aparece un modelo), avisándoles de que va a realizarse una encuesta. Además de que, en casi todos los casos, los padres querrán estar informados, ellos también pueden prestar un apoyo extra.

2. *Dibujar un plano del centro educativo.* Dibujad un plano del centro (edificios y patio de recreo) y pegadlo en la Hoja de actividades 7. Después, fotocopie el número de hojas de actividades que precisen para que todos los alumnos tengan una.

   Cada niño necesitará tres lápices de colores para pintar zonas en su plano de acuerdo con un código de color (rojo, naranja y verde). Tienen que aplicar el código a las diversas zonas del diagrama, de acuerdo con sus observaciones del acoso en el centro: dónde ocurre con la máxima frecuencia, a veces y nunca.

   Antes de que los niños abandonen la clase para realizar la experiencia, comente el significado de:

   alto nivel de acoso (a menudo);

   bajo nivel de acoso (a veces);

   zona sin acoso (nunca).

   Cuando vuelvan a clase, comente sus hallazgos.

3. *Safari fotográfico*. Seleccione un grupo o grupos de entre 5 y 8 alumnos de su clase; también puede escoger a los miembros del consejo de alumnos. Van a dar una vuel-

© Ediciones Morata, S. L.

ta, en compañía de un profesor, para fotografiar los lugares del centro que les gusten y los que no. Facilite a cada grupo una cámara desechable. Enseñe a los alumnos a utilizarla y anime a cada uno a que haga una foto, por lo menos. En este ejercicio, los diálogos entre los alumnos son importantes, porque pueden dar al profesor una idea más clara de lo que esté ocurriendo en el centro y de las respuestas y actitudes de cada niño ante la situación. Esta información puede grabarse (HIGGINS, cap. 7, en: SHARP y SMITH, 1994a).

4. *Tablero de fotos.* Las fotografías se hacen en distintos lugares, dentro de los edificios del centro y en el patio de recreo. Ponga las fotos en un tablón de anuncios al nivel de los ojos. Debajo de cada foto, coloque dos sobres, uno con el dibujo de una cara sonriente y el otro, con una cara triste. Pida a cada alumno que ponga una ficha en el sobre que mejor describa sus sensaciones sobre cada lugar. Solicíteles que cuenten las fichas incluídas en cada sobre y que comenten sus hallazgos (SHARP, ARORA y cols., cap. 2, en: SHARP y SMITH, 1994a).

5. *Votación secreta.* Pida a los alumnos que escriban en un papel los nombres de quienes acosan o los tres programas de televisión que más les gustan. Esto evita que algunos alumnos espíen a otros para ver si han puesto algo. Recoja los papeles y observe si aparecen reiteradamente algunos nombres.

   Más tarde, entreviste a estos alumnos en un plan que no resulte amenazador, pero sí confidencial. Puede decirles algo así:

   "Nos han sorprendido los resultados de la encuesta. Quizá sean erróneos. Parece que a algunos de tus amigos les asustas un poco. Esto no nos parece correcto, porque sabemos que eres buena gente. ¿Qué te parece? Dinos si podemos ayudarte en algo.

   Ya sé lo que vamos a hacer. Más adelante, volveremos a realizar la encuesta para ver sus resultados. Si hay algo que podamos decir o hacer saber a tus amigos de que no deben tenerte miedo, dínoslo".

   Este estilo de encuesta transmite el mensaje de que todo el mundo sabe lo que pasa, sin castigar, avergonzar ni calificar. También contribuye a desmontar el mensaje contra el chisme (FULLER, 1998.)

El trabajo de los niños

Los alumnos cumplimentan las Hojas de actividades 6 y 7.

Consejos para la clase

Antes de que alumnos y alumnas comiencen las actividades de esta lección, conviene que tengan una idea clara de qué es el acoso (véase la Lección 1, páginas 79-85).

Para entretenerse

Puede Vd. preparar un buzón de información anónima para el centro educativo. Decida primero quién será la persona responsable de la recogida del buzón y del seguimiento de los informes. Si no se hace un seguimiento, la idea pierde relevancia.

© Ediciones Morata, S. L.

Revisión del tiempo de recreo

A los profesores les gustaría contribuir a que la hora de comer fuese un momento agradable para todos. Por favor, rellena con mucho cuidado esta hoja.

CURSO:..... NIÑO / NIÑA (rodea lo que corresponda)

1 Durante el recreo, me gusta .....

2 El lugar en el que me gusta estar durante el recreo es
.....

3 Los sitios en los que no me gusta estar son
.....
porque .....
.....

4 Lo que más me gusta de la hora de comer es
.....
.....

5 A la hora de comer, juego con
.....
.....
.....

6 Los sitios del patio en los que he visto acosar a alguien son
.....
.....
.....

7 Di cuatro cosas que harían del patio un sitio más agradable.
.....
.....
.....
.....

8 Si te acosaran, ¿se lo dirías a alguien? .....

9 ¿A quién se lo dirías?
.....
.....

© Ediciones Morata, S. L.

Plano del centro educativo

Conviértete en un inspector de seguridad con un compañero o compañera e investiga los lugares del centro en donde se producen incidentes de acoso y colorea las distintas zonas, de acuerdo con el código de colores.

El docente debe pegar aquí el plano de la escuela.

Alto nivel de acoso

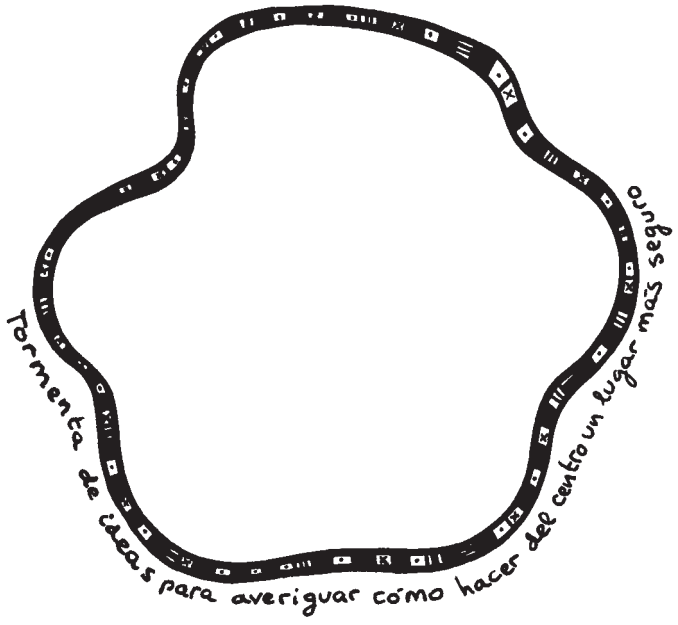
Color rojo en el plano (ocurre todos los días).

Bajo nivel de acoso

Color amarillo o naranja en el plano (ocurre a veces).

No hay incidentes de acoso

Color verde en el plano (no ocurre nunca).



© Ediciones Morata, S. L.

Lección 5

Crear un código antiacoso

Los hechos

Un código antiacoso no es una normativa antiacoso; es tan sólo una breve declaración de la postura de la escuela ante el acoso. La participación de los alumnos en su redacción les ofrece la oportunidad de anticiparse. Cuando vea los códigos redactados por los alumnos, asegúrese de que se alinean con las prácticas vigentes en el centro educativo.

Finalidad de la lección

Exponer por todo el centro, como recordatorio, las representaciones gráficas de los alumnos de sus códigos antiacoso, con el fin de promover los valores de un centro seguro.

Resultado previsto del aprendizaje

Los alumnos formulan y redactan un código antiacoso.

Materiales necesarios

Hoja de actividades 8 (página 104);

rollo de papel para carteles;

rotuladores.

Actividades

1. Plantee a los alumnos las siguientes preguntas para tratarlas en un diálogo abierto:
   - ¿Qué es un código?
   - ¿Qué podemos incluir en nuestro código antiacoso?
   - ¿Dónde podemos exponer los ejemplares del código?
   - ¿Por qué es importante exponerlos?
2. Trabajo en pequeños grupos. Cada grupo tiene rotuladores y papel de envolver para diseñar su propio código. Después, cada grupo informa a toda la clase. Se seleccionan los cinco puntos más apropiados para hacer el código antiacoso de la clase.

   Ejemplo de código antiacoso

   - En nuestro centro no se tolera el acoso.
   - Denunciar el acoso es ser responsable.

© Ediciones Morata, S. L.

- Todos tenemos derecho a sentirnos seguros.
- Todos actuamos para detener el acoso.
- Nuestros profesores toman muy en serio el acoso.

El trabajo de los niños

Alumnos y alumnas cumplimentan la Hoja de actividades 8, copiando los cinco enunciados que la clase haya acordado que constituya su código antiacoso. Los alumnos presentan el código con el máximo cuidado posible.

Consejos para la clase

- Cuando los alumnos estén trabajando en sus grupos, estimule el razonamiento y la conversación sobre lo que seleccionen para incluir en su código.
- Los alumnos que hablan del acoso y de lo que pueden hacer para impedirlo contribuyen a promover el espíritu en contra del acoso.
- Al agrupar a los alumnos, actúe con sensibilidad y sea selectivo. Evite reunir a los que sean o hayan sido acosadores con quienes han sido acosados.

Para entretenerse

- Ponga el código antiacoso de sus alumnos en lugares adecuados de todo el centro educativo.
- Seleccione a los alumnos para que lean el código en la asamblea de la escuela.
- Si han participado otras clases en la redacción de un código antiacoso, pida al consejo de alumnos que seleccione los puntos más apropiados de los códigos de clase para crear un código antiacoso del centro.
- Envíe un ejemplar del código a los hogares con el boletín del centro, para que lo lean los padres.

© Ediciones Morata, S. L.

Código antiacoso

.....

.....

.....

.....

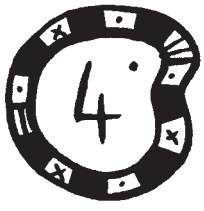
.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....

.....

© Ediciones Morata, S. L.

Lección 6

El participante pasivo

Los hechos

El papel del participante pasivo es fundamental para la prevención del acoso. El observador pasivo suele ser un compañero del acosador, un acosado o ambas cosas, y las actitudes y postura del grupo de compañeros tienen una influencia poderosa en el resultado del incidente. La pura lógica nos diría que la mayoría de la población escolar entra en la categoría de observador pasivo. Por tanto, si podemos capacitar a la mayoría para que forme parte de la solución (adoptando una acción responsable) y no del problema (alimentando el poder del acosador mediante la inacción o acciones negativas), podemos crear un entorno escolar más seguro y acogedor para todos los alumnos.

Muchos participantes pasivos o mirones pueden fomentar la conducta de acoso sin tener conciencia de ello. Por su inacción, bien ignorando la situación de acoso porque no les afecte directamente, o sin darse cuenta, dejando solo al acosado, al no invitarle a que se una a su grupo de amigos.

Otros mirones apoyan de forma más patente la conducta de acoso; por ejemplo, pueden reír la conducta y hacer comentarios que animan al acosador.

Cuando realizamos nuestros talleres en los centros, a menudo, los alumnos dicen:

- "Pero el acosador es amigo mío y, si ayudo al acosado, no me volverá a dejar jugar en el grupo y después puede venir a por mí".
- "No es cosa mía hacer algo. Creo que debe hacerlo el profesor, porque, ¿qué pasa si el acosador viene a por mí?"
- "No es cosa mía; ella no está en mi grupo; tendrá que hacerlo otra persona. De todos modos, si digo algo, el acosador puede empezar a fastidiarme".

La investigación realizada por SLEE (1996) apoya estos comentarios. Descubrió que el 25,4% de los observadores pasivos encuestados no denuncia los episodios por miedo a las represalias; el 28,3% creía que no tenía nada que ver con eso; el 30,9% pensaba que era el profesor quien debía pararlo; el 6,0% creía que debían detenerlo otros alumnos, y el 8,9% pensaba que el acosado tenía que solucionarlo por su cuenta.

Las investigaciones sobre los observadores pasivos (LATANE y DALY, LATANE y NIDA, citadas en: SHARP y SMITH, 1994b) indican que cuanto mayor sea el número de observadores pasivos de un episodio, menos probable es que alguno actúe. Esto se conoce como *difusión de la responsabilidad*.

Un ejemplo trágico de la completa falta de responsabilidad de los participantes pasivos es el asesinato de James Bulger. Se cree que unas 35 personas vieron a los dos niños de 10 años hacer daño y tratar por la fuerza a James BULGER antes de que acabaran matándolo. Así, la triste y obvia pregunta que debemos hacernos es: "¿Por qué nadie los detuvo?" ¿Estos observadores pasivos estaban demasiado ocupados, creían que no era de su incumbencia o pensaban que había que dejar la cosa en manos de alguien que fuese más capaz de intervenir y tuviera más seguridad en sí mismo para hacerlo?

Esa inacción tuvo unas consecuencias tremendas para el pequeño, su familia y, en último término, para todos nosotros como sociedad. Por consiguiente, es extremadamente

© Ediciones Morata, S. L.

importante que los profesores eleven el prestigio del observador pasivo responsable, elogiándolo en público y reconociendo sus esfuerzos y acciones. Así, contribuirán a crear un espíritu del centro educativo seguro.

Para fomentar y recompensar la conducta responsable de los observadores pasivos, hemos ideado el "Certificado de observador pasivo de excepción" (véanse los Apéndices, pág. 168), que puede otorgarse a los alumnos cuando sea conveniente.

Finalidad de la lección

- Promover una idea compartida de respeto, justicia y responsabilidad.
- Elevar la conciencia de los alumnos de que las acciones de los observadores pasivos forman parte de la solución o del problema.
- Estimular a los alumnos para que sean observadores pasivos responsables y contribuyan de ese modo a crear un entorno seguro y acogedor.

Resultado previsto del aprendizaje

Los alumnos identifican las conductas de los observadores pasivos que fomentan y disuaden del acoso.

Materiales necesarios

Hoja de actividades 9 (página 110);

Hoja de juego de rol: "¿Qué hago ahora?" (página 109): un ejemplar por grupo;

Cartel 1 (Apéndices, página 161), ampliado.

Actividades

1. Comente con los alumnos el significado de la palabra *observador pasivo*. Hay varios tipos de observadores pasivos (como se menciona en Los hechos):

   - el que no hace nada e ignora la situación;
   - el que se comporta de forma negativa y anima al acosador;
   - el que lleva a cabo una acción responsable.

2. Pregunte a los alumnos qué impide que un observador pasivo actúe en el centro educativo. He aquí algunos ejemplos de lo que comentan los alumnos de los centros que visitamos: "Tengo demasiado miedo"; "me llaman chivato"; "no quieren ser amigos míos"; "la próxima vez irán a por mí"; "¿por qué me voy a meter? Estoy muy contento de que no me haya tocado a mí"; "tendría que decirlo algún otro"; "puedo salir mal"; "el profesor debería ocuparse de eso".

3. Pregunte a los alumnos cuáles son las consecuencias cuando el observador pasivo no hace nada. He aquí algunas respuestas:

   - "Los acosadores se salen con la suya".
   - "El acosador puede decidir meterse con otros, ya que nadie le detiene".
   - "Otros alumnos pueden copiar la conducta de acoso, creyendo que es aceptable".
   - "Transmite al acosado el mensaje de que se lo merece".
   - "El acosado continúa sintiéndose asustado y aislado".

© Ediciones Morata, S. L.

4. Comente con los alumnos que los observadores pasivos pueden empeorar la situación de acoso.

5. Pregunte y comente con la clase qué acciones puede emprender el observador pasivo. Sus alumnos pueden hacer una lista similar a la que aparece a continuación. Anote sus respuestas.

Reacciones negativas	*Acciones positivas*
reírse	decir a otros que se vayan
reírse tontamente	decírselo de inmediato a un adulto
no decir nada	decir al acosador que deje de hacerlo
unirse al acosador	decir al acosado que vaya a jugar contigo
mirar fijamente	ir con el acosado a ver al profesor
señalar	decir a otros que el acoso es una estupidez
decir a otros que mirar es divertido	preguntar al acosado si está bien
no hacer nada: "me alegro de que no me toque a mí"	quedarse al lado del acosado
	no sonreír ni juntarse con los otros

   Mostrar a los alumnos el cartel 1 ampliado. Añadir otros comentarios del diálogo sobre el cartel.

6. Preguntar a los alumnos qué acciones fomentan el acoso y cuáles disuaden de él (marque éstas en la lista recopilada en el punto 5).

7. Divida la clase en 5 grupos, cada uno de ellos de 4 a 6 alumnos. Se entrega a cada grupo uno de los cinco juegos de rol: "¿Qué hago ahora?", que aparece en la página 109, para presentarlo a la clase. Exponga el cartel 1 para ayudar a los alumnos a responder.

   Los juegos de rol ayudarán a los alumnos a hacerse una idea de la situación del acosador, el participante pasivo y el acosado en una situación de acoso. Al final de cada juego de rol, anime a los alumnos a que comenten las experiencias de cada uno en su papel.

El trabajo de los niños

Los alumnos cumplimentan la Hoja de actividades 9 (página 110).

Consejos para la clase

No debemos permitir en ninguna circunstancia que los niños se pongan en disposición de pelearse o de discutir de forma tan acalorada que acaben lastimándose.

© Ediciones Morata, S. L.

Alumnos y alumnas nos hacen unos comentarios muy sagaces sobre sus experiencias y sentimientos. A continuación citamos algunas respuestas surgidas en nuestros talleres en escuelas primarias.

A menudo, los niños aludirán a los observadores pasivos que actúan como cómplices del acosador como:

- el equipo de apoyo del acosador;
- los esclavos del acosador;
- las ovejas del acosador;
- la excusa del acosador;
- los compinches del acosador;
- la banda del acosador;
- los seguidores del acosador;
- los imitadores del acosador;
- los aprendices de acosador;
- el grupito del acosador;
- las sombras del acosador;
- los secuaces del acosador.

Un alumno de 3.º nos comentó:

"... que si dices o haces algo para detener el acoso como observador pasivo, acabas con el poder del acosador".

© Ediciones Morata, S. L.

JUEGOS DE ROL

¿Qué hago ahora?

Juego de rol 1

En el patio de recreo, un grupo de alumnos coge el balón de baloncesto de otro alumno y se niega a devolvérselo. Los observadores pasivos responsables dicen y hacen...

Juego de rol 2

Un alumno está en la cola de la cafetería para comprar la comida. Un alumno mayor llega y dice: "Dame el dinero de la comida o, si no, me las pagas". Los observadores pasivos responsables dicen y hacen...

Juego de rol 3

Josie esparce un rumor sobre Annie. Josie le susurra el rumor a Sue, quien extiende el mensaje por la clase. Annie ve lo que ocurre pero está demasiado asustada para decir nada. Los observadores pasivos responsables dicen y hacen...

Juego de rol 4

Un grupo de alumnos se ríe cuando hacen tropezar y caerse varias veces a un alumno más pequeño que se llama Jim. Éste les dice que paren, pero ellos lo rodean y siguen riéndose y haciéndolo caer. Jim se siente humillado, avergonzado y asustado. Los observadores pasivos responsables dicen y hacen...

Juego de rol 5

Un grupo de alumnos juega un partido de fútbol. Paul mira fijamente a Bill y le dice: "Tú no puedes jugar con nosotros; no sirves para nada en el fútbol. El hecho de que te dejásemos jugar ayer no significa que vayamos a admitirte hoy". Paul trata de que lo apoyen los demás de su grupo. Los observadores pasivos responsables dicen y hacen...

© Ediciones Morata, S. L.

Observadores pasivos

Lee cuidadosamente los bocadillos.
Colorea en rojo los pensamientos que impiden que los observadores pasivos actúen.
A la vuelta de esta hoja, dibújate como observador pasivo responsable.

La acción del observador pasivo: Marca lo que harías	Sí	No	No sabe
1 marcharse			
2 mirar			
3 no decir nada y alegrarse de que no me pase			
4 unirse al acosador			
5 reírse, pensar que es divertido			
6 decírselo a un adulto			
7 ponerse al lado del acosado para ayudarle			
8 decir a otros que mirar es divertido			
9 llevarse a otra parte al acosado			
10 ir con el acosado a decírselo a un adulto			
11 comunicar a los demás que no te gusta lo que hace el acosador			
12 decirle al acosado que juegue contigo			
13 decir al acosador que lo deje de una vez			

¿Cómo puede sentirse el acosado cuando los observadores pasivos no hacen nada o dicen cosas para animar al acosador?

.....

.....

¿Cómo puede sentirse el acosado cuando los observadores pasivos actúan de forma responsable?

.....

.....

© Ediciones Morata, S. L.

Lección 7

El código del observador pasivo

Finalidad de la lección

Redactar y representar gráficamente el código del observador pasivo de los alumnos; colocarlo después en lugares estratégicos del centro educativo, de manera que se fomente la idea de que emprender acciones es ser responsable.

Resultado previsto del aprendizaje

Los alumnos formulan y redactan un código del observador pasivo.

Materiales necesarios

Hoja de actividades 10 (página 113) para cada alumno;

rollo de papel para carteles;

rotuladores;

cartulina para pegar en ella el trabajo de los alumnos (opcional).

Actividades

1. *Juego de calentamiento: Adopta una postura de estas diez.*

   Lea en voz alta a la clase los diez enunciados siguientes a los que deben responder *sí* o *no*.

   - Yo acoso a otros, así que ¡no puedo ser un acosado!
   - ¡Denunciar un incidente es ser responsable!
   - ¡Puedo actuar yendo con el acosado a decírselo al maestro!
   - ¡La acción contra el acoso es sólo un cometido del profesor!
   - Si veo un episodio de acoso físico, ¡debo acercarme y detenerlo, poniéndome entre el acosador y el acosado!
   - ¡Yo le digo al niño que acosa a otro que deje de hacerlo!
   - Yo prefiero utilizar la palabra para ayudar al acosado. Le digo: "¿Te encuentras bien? ¿Quieres jugar con nosotros?"
   - Yo les digo a los demás que lo del acoso está fenómeno, ¡para que me dejen solo!
   - Cuando se produce un incidente de acoso, ¡les digo a los demás que se queden y que miren!
   - A la hora de comer, ¡me quedo cerca y observando la conducta de acoso y al acosado por diversión!

© Ediciones Morata, S. L.

2. Comente con los alumnos los siguientes puntos:

   - ¿Qué es un código?
   - ¿Qué podríamos incluir en nuestro código del observador pasivo?
   - ¿Dónde podemos poner ejemplares del código del observador pasivo?
   - ¿Por qué conviene exponerlos?

3. Los alumnos trabajan en pequeños grupos. Cada grupo tiene rotuladores y papel de carteles para diseñar su propio código del observador pasivo. Los alumnos hablan y crean tormentas de ideas sobre el código; también pueden seleccionar puntos de la lista de acciones del observador pasivo, redactada en la lección anterior.

   Cuando todos los grupos hayan finalizado su selección de puntos para el código, cada uno informa a la clase. A continuación, se seleccionan los puntos más apropiados para elaborar el código del observador pasivo de la clase.

   He aquí una muestra de ideas de los alumnos para el código del observador pasivo:

Código del observador pasivo

- No te unas a los acosadores.
- No sonrías para mostrar que estás de acuerdo con la conducta del acosador.
- Di a los demás que no te gusta la conducta de acoso.
- Pide inmediatamente ayuda a un profesor.
- Vete con el acosado a decírselo al docente.
- Demuestra que te preocupas por el acosado quedándote a su lado.
- Dile al alumno acosado que juegue contigo.
- Pregúntale al alumno si está bien.
- Distrae al alumno que acosa.

El trabajo de los niños

Los alumnos copian el código del observador pasivo de la clase en la Hoja de actividades 10, presentándolo a todo color.

Consejos para la clase

Cuando los alumnos y alumnas estén trabajando en sus grupos, estimule el razonamiento y la conversación sobre lo que hayan seleccionado como apropiado para el código del observador pasivo y a dónde puedan exponerse estas ideas. Cuando los profesores ofrecen a los alumnos la oportunidad de comentar, tanto de manera formal como informal, la conducta responsable y justa, se desarrolla una conciencia social más fuerte que repercute en los valores del centro educativo.

Para entretenerse

Ponga el código del observador pasivo de sus alumnos en puntos estratégicos del centro, seleccione a los alumnos para que lo lean en la asamblea del centro y envíe un ejemplar a los hogares mediante el boletín del centro, para que lo conozcan los padres.

© Ediciones Morata, S. L.

Código del observador pasivo

1. .....

2. .....

3. .....

4. .....

5. .....

6. .....

Tus acciones responsables pueden ayudar a DETENER el acoso.

© Ediciones Morata, S. L.

Lección 8

Eslóganes contra el acoso

Los hechos

Podemos crear y promover un espíritu de "centro educativo contundente" (véase la página 60) si seguimos aumentando la conciencia del acoso en la comunidad escolar. Los eslóganes y los carteles pueden resultar divertidos, eficaces y no amenazadores si se utilizan con prudencia. Las normas y las prácticas en todo el centro deben respaldar los eslóganes creados por los alumnos.

Finalidad de la lección

Exponer por toda el centro educativo las representaciones gráficas de eslóganes contra el acoso de los alumnos, como recordatorio de la postura del centro sobre la creación y el mantenimiento de un entorno seguro y acogedor para la comunidad escolar.

Resultado previsto del aprendizaje

Los alumnos diseñan y exponen sus representaciones gráficas de eslóganes contra el acoso, para colocarlos por todo el centro.

Materiales necesarios

Hoja de actividades 11 (página 116) para cada alumno;

rotuladores.

Actividades

1. Haga con sus alumnos una tormenta de ideas sobre posibles eslóganes que utilizar para poner por todo el centro. Estimule a los estudiantes para que utilicen un lenguaje positivo. Citamos a continuación algunos ejemplos:

   - lo justo es fenómeno para todos;
   - todos tenemos derecho a sentirnos y a estar seguros;
   - nuestro centro educativo toma muy en serio el acoso;
   - los tíos legales denuncian el acoso;
   - la cooperación es fenomenal.

2. Los alumnos forman pequeños grupos de entre 5 y 7 para comentar los eslóganes que van a utilizar.

© Ediciones Morata, S. L.

El trabajo de los niños

Los alumnos escriben sus eslóganes en su Hoja de actividades y rellenan la página con ilustraciones y dibujos decorativos.

Para entretenerse

- Las hojas de actividades de los alumnos se pueden ampliar hasta el tamaño A3, pegarlas sobre cartulina de colores y plastificarlas después para hacer minicarteles, que pueden pegarse por todo el centro educativo.
- Convoque un concurso de carteles y reparta premios a los alumnos que mejor capten la idea de un centro seguro y acogedor. Contacte con negocios locales para que regalen premios. Para divulgar el mensaje por la comunidad, invite a los medios de comunicación locales para que realicen reportajes sobre las actividades de los alumnos, que promuevan la postura del centro educativo de prevención del acoso.

© Ediciones Morata, S. L.

Eslóganes contra el acoso

© Ediciones Morata, S. L.

Lección 9

Los colegas protectores

Los hechos

"Los estudios muestran que el rendimiento de los adolescentes delincuentes llegaba al máximo cuando los reforzaban sus compañeros en vez de un adulto" (BROWN, RESCHLY y SABERS, citado en: ROGERS, 1998, pág. 255). Los profesores y los alumnos nos dirán que es necesaria una acción evidente y deliberada para estimular a la persona acosada con el fin de que cuente su experiencia de acoso. Si podemos establecer unas estructuras como la del colega protector del acosado, contribuiremos a crear unas relaciones sanas entre compañeros.

La finalidad del colega protector consiste en brindar su amistad de diversas maneras, en ofrecer protección cuando sea preciso y ejemplificar formas de unirse a un grupo, de saber mantener los amigos y cómo afrontar los conflictos.

Hay que seleccionar a los colegas protectores con cuidado y sensibilidad. Los alumnos no deben sentirse obligados a asumir este rol, sino que lo harán de forma voluntaria y bajo la orientación y el juicio del docente. Así, para que el rol de colega protector no se haga pesado, son beneficiosos los cambios regulares. El profesor no debe perder de vista que los objetivos de un sistema de colegas protectores son brindar protección, si es preciso, facilitar una experiencia de amistad y ejemplificar estrategias para afrontar los problemas.

Para fomentar y recompensar a un colega protector por el apoyo y la amistad que haya dado, hemos ideado el "Certificado de Compañero Excelente" (Apéndices, página 169), que puede otorgarse a los alumnos cuando se estime conveniente.

Finalidad de la lección

Preparar a los colegas protectores y dotarlos con las competencias necesarias para apoyar a los niños que sufren acoso.

Resultado previsto del aprendizaje

Los alumnos comentan y mencionan las características positivas de un colega protector que sirva de apoyo.

Materiales necesarios

Hoja de actividades 12 (página 119) para cada alumno seleccionado como protector;

rotuladores;

rollo de papel para carteles.

© Ediciones Morata, S. L.

Actividades

1. Comente las cuestiones siguientes con sus alumnos y alumnas y lo que significa ser y tener a un colega protector.

   - ¿Qué es un colega protector?
   - ¿Por qué es importante un colega protector para algunos alumnos?
   - ¿Qué hace que un compañero sea un buen colega protector?
   - ¿Qué cosas puede hacer un colega protector? (Tormenta de ideas.)

2. Lean juntos la lista de funciones que puede desempeñar un colega protector en la Hoja de actividades 12 y comenten otras sugerencias. Cuando elaboren la descripción de funciones del colega protector, las sugerencias de sus alumnos pueden ser de este estilo:

   - Comparte el bocadillo.
   - Reúnete con tu amigo en la puerta del centro y acompáñalo a clase.
   - Durante el recreo y a la hora de comer, pasa algún tiempo con tu amigo protegido (comparte un libro, un juego, juega con el ordenador, charla un rato).
   - Para que te resulte más fácil encontrar a tu amigo en el patio, decide dónde os encontraréis.
   - Si es preciso, vete a los servicios con tu amigo.
   - Invita a tu amigo a jugar contigo.
   - Escribe una nota amable para animarlo.
   - Aconséjale cuando surgen problemas difíciles.
   - Muéstrale un lenguaje verbal y corporal positivo.

El trabajo de los niños

Los alumnos cumplimentan la Hoja de actividades 12.

Consejos para la clase

- Puede realizar esta sesión con un grupo seleccionado de alumnos, quizá fuera del horario lectivo.
- Los colegas protectores pueden ser de la misma clase o de otra clase o nivel.
- Mantenga conversaciones periódicas que le permitan evaluar, dar las gracias y ofrecer apoyo al colega protector.
- Tenga presente que, en algún momento, el colega protector puede querer abandonar su papel. Si es preciso, nombre a otro colega para el alumno acosado.
- La función del colega protector es una medida a corto plazo para apoyar diversas estrategias (prevención e intervención) que se implementen en toda la escuela.

© Ediciones Morata, S. L.

Ser un colega protector es genial

Los colegas geniales pueden:

- compartir el bocadillo,
- reunirse con sus colegas en la puerta de la escuela y acompañarlos a clase,
- pasar algún tiempo con sus colegas en los recreos,
- invitar al colega protegido a que juegue con él,
- ejemplificar un lenguaje corporal positivo,
- dar consejos cuando sus protegidos tengan problemas,
- ayudar a sus protegidos a mantener la calma,
- telefonear o mandar mensajes de correo electrónico a casa de sus protegidos como muestra de amistad.

Añade tus sugerencias:

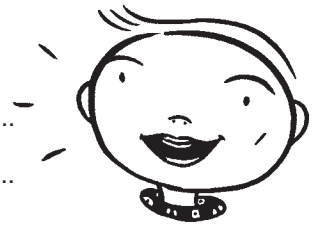
.....

.....

En el espacio que aparece a continuación, escribe lo que puedas decir de tu colega protegido.

A la vuelta de esta hoja, haz un dibujo de ti mismo apoyando a tu colega protegido.

Un colega genial puede decir...



Me gusta tu forma de... .....

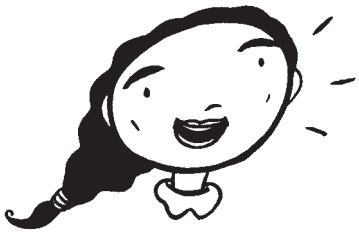
.....

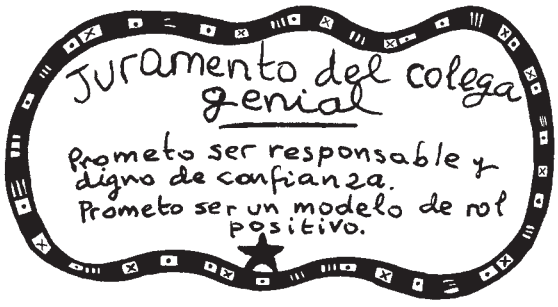
Estás mejor en... .....

.....

Está muy bien. No reacciones... .....

.....





FECHA INICIAL... .....

FECHA FINAL... .....

MI COLEGA ES... .....

FIRMA... .....

© Ediciones Morata, S. L.

Lección 10

Mantenerse en la zona neutral

Los hechos

Estas dos definiciones dan una idea excelente del poder reivindicativo de la asertividad:

> "La asertividad se orienta a mantener los propios derechos de manera que no se lesionen los de otras personas". (BACK y BACK, 1991, citado en: RANDALL, 1996, pág. 1.)

> "La asertividad tiene que ver también con la recuperación del control y la capacidad de retomar todos los sentimientos valiosos de seguridad en uno mismo, la fe en uno mismo y los constructos personales positivos que unos defectuosos procesos de socialización y la conducta de acoso hayan hecho desaparecer". (RANDALL, 1996, pág. 135.)

Hay que enseñar cuanto antes a alumnos y alumnas a hacerse valer eficazmente. Si los alumnos son capaces de expresar sus sentimientos y necesidades al tiempo que se muestran respetuosos con los demás, no serán ni acosadores ni acosados.

Cuando se les estimula para que investiguen y confíen en su mundo interior (pensamientos, sentimientos y actitudes), apoyándose esto en un repertorio de estrategias para mantener la asertividad, tendrán mayor capacidad para afrontar la presión de los compañeros.

Aprender a ser asertivos en situaciones diversas es una competencia necesaria que los alumnos no sólo pueden aplicar cuando se ven amenazados, sino en muchas circunstancias cotidianas; los conflictos forman parte de la vida ordinaria. Equipar a los alumnos con las competencias necesarias para comprender las consecuencias y repercusiones de su conducta y la convicción de que tienen posibilidad de elegir con respecto a ello es un prerrequisito para la adultez.

Para evitar convertirse en acosado, hay que concienciar a los alumnos de las conductas (acciones, tono de voz, palabras y lenguaje corporal) que pueden hacerlos vulnerables. Tanto las reacciones agresivas como las pasivas pueden hacer a los alumnos objetivo de acoso. Cuando éstos se comportan de forma agresiva o pasiva, pueden estar premiando o satisfaciendo a los acosadores sin darse cuenta. De ahí que el acosado corra el riesgo de sufrir otros episodios de acoso.

Las cuatro lecciones siguientes intentan conseguir que los estudiantes abandonen la conducta reactiva y emprendan otra forma de operar conocida como zona neutral. Esta zona describe el espacio mental en el que se encuentran los alumnos cuando optan por no reaccionar a una situación de forma verbal o mediante la acción, con agresión o con pasividad. Una forma de estimular a los alumnos para que incrementen su resistencia y su fortaleza interior y se mantengan en la "zona neutral" consiste en pedirles que visualicen un escudo protector de plástico transparente que los rodee y proteja. Cuando les dirijan palabras groseras y ofensivas, deben dar la espalda al lugar de donde procedan.

Es imprescindible que los alumnos sean capaces de establecer distinciones claras entre las terminologías pasiva, agresiva y asertiva, de manera que puedan calibrar su propia conducta y la de los demás.

© Ediciones Morata, S. L.

MANTENERSE FIRME EN LA ZONA NEUTRAL ↓		
PASIVO	ASERTIVO	AGRESIVO
No hacer nada y esperar conseguir lo que quieras.	***Decir lo que piensas, sientes y quieres de manera tranquila y con seguridad.***	***Hacer lo que quieres a toda costa.***
CONDUCTAS mostrar debilidad, quejarse, ceder, enfurruñarse, llorar.	**CONDUCTAS** no despreciar, decir lo que quieres, voz tranquila y clara, aspecto de seguridad en ti mismo (aunque tengas miedo), contacto visual, postura erguida.	**CONDUCTAS** gritar, pelearse, discutir, avergonzar, culpar,
CONSECUENCIAS disminución de la seguridad en sí mismo, probabilidad de que sigan las provocaciones, convertirse en objetivo fácil.	**CONSECUENCIAS** transmir el mensaje de que te controlas al no reaccionar excesivamente.	**CONSECUENCIAS** agudizar el conflicto o el acoso.
REACCIÓN	**SIN REACCIÓN**	***REACCIÓN***

Diagrama 7. Mantenerse firme en la “zona neutral”.

Finalidad de la lección

- Concienciar a los alumnos de las distintas formas de relacionarse con los demás (pasiva, agresiva y asertiva) y de las consecuencias de cada una.
- Enseñar a los alumnos el sentido y la eficacia de mantenerse en la “zona neutral” en una situación de conflicto.
- Enseñar a los alumnos a visualizar el escudo de seguridad en situaciones amenazadoras y conflictivas.

Resultados previstos del aprendizaje

- Los alumnos pueden identificar las conductas agresivas, pasivas y asertivas.
- Los alumnos pueden reconocer las consecuencias de las conductas asertivas, agresivas y pasivas.

Materiales necesarios

Carteles 2, 3 y 4 (Apéndices, páginas 162-164), ampliados para el diálogo en clase;

“Actuar en la ‘zona neutral’”: las historias de Chris y Lee (página 123);

Hojas de actividades 13 y 14 (páginas 124-125), una para cada alumno;

rollo de papel para carteles;

rotuladores.

© Ediciones Morata, S. L.

Actividades

1. Presente a los alumnos los carteles 2, 3 y 4, conjuntamente con la lectura de las historias de Chris y Lee. Lea la Historia 1: Respuesta pasiva y escriba las contestaciones de los alumnos a la misma, haciendo preguntas como las siguientes:

   - ¿Cómo se sintió Lee?
   - ¿Qué hizo Lee en esta historia para provocar a Chris? (Las respuestas pueden ser: enfadarse, quejarse, hablar en voz baja, un lenguaje corporal débil, falta de contacto visual, humillarse, ceder.)
   - ¿Cómo le hizo sentirse a Chris la conducta de Lee? (reacción). (Las respuestas pueden ser: poderosa, lo que ella quiere demostrar, dominante.)

2. Lea la Historia 2: Respuesta asertiva y escriba las contestaciones de los alumnos a la historia, haciendo preguntas como éstas:

   - ¿Cómo se comportó Lee? (Los alumnos mencionan las conductas.)
   - ¿Cuándo es más probable que continúe actuando la acosadora, en la historia 1 o en la 2? ¿Por qué?

3. Lea la Historia 3: Respuesta agresiva y escriba las contestaciones de los alumnos a la historia, haciendo preguntas como éstas:

   - ¿Cómo se sintió Lee?
   - ¿Qué hizo Lee en la historia 3 para provocar a Chris? (gritar, discutir, culpar, despreciar a Chris).

4. Dirija la atención de los alumnos a los términos pasivo, agresivo y asertivo y comente con ellos el significado de cada uno.

5. Comente con los alumnos por qué funciona la conducta asertiva (Lee opta por no reaccionar y mantenerse en la “zona neutral”. Algunos indicios de esto son que Lee: mantiene el contacto visual; permanece erguida; no hace desprecios; habla con voz clara y tranquila; parece segura de sí; dice lo que desea decir). Pida a los alumnos que hablen de las ocasiones en las que ayuda el permanecer en la “zona neutral”.

6. Junto con los alumnos, comente cada una de las competencias mencionadas en el punto 5, que permitieron que Lee fuese asertiva. Pídales que se levanten y lo demuestren.

El trabajo de los niños

Los alumnos cumplimentan las Hojas de actividades 13 y 14. Para la Hoja de actividades 14, muestre a los alumnos los carteles ampliados 2, 3 y 4. Los alumnos tendrán que seleccionar y copiar las palabras adecuadas en relación con cada una de las conductas: pasiva, agresiva y asertiva.

Consejos para la clase

Muchos alumnos y alumnas no son capaces de distinguir entre la conducta agresiva y la asertiva. Es importante que queden bien definidas y examinadas las diferencias, de manera que los alumnos puedan ver, oír, sentir y casi gustar las diferencias, a veces sutiles pero grandes, entre estas dos conductas.

© Ediciones Morata, S. L.

Para entretenerse

Seleccione y grabe secuencias de programas de televisión que muestren respuestas agresivas, asertivas y pasivas. Enséñeselas a los alumnos y comente con ellos el lenguaje corporal y el verbal utilizados.

Actuar en la "zona neutral": las historias de Chris y Lee

Historia 1: Respuesta pasiva

Chris y su grupo vigilan a Lee. Chris dice: "Dame tus bolígrafos, cara de bebé". Lee sabe que este grupo es conocido por los problemas que crea y ya ha sufrido bastante con las amenazas constantes de Chris. Lee dice con una voz malhumorada y quejumbrosa: "Vale ya, eso no es justo, son míos", mientras dirige la mirada al suelo.

Chris grita con voz alta y airada: "¿Vas a darme los bolis o no?"

Lee responde con voz insegura y baja: "Creo que sí". Chris grita: "Si sabes lo que te conviene, harás lo que te diga o si no", mientras arrebata los bolígrafos de la mano de Lee.

Lee rompe a llorar y Chris y su grupo se ríen de ella, preguntándose qué objeto le quitarán mañana. Lee se siente avergonzada por haber cedido con tanta facilidad.

Historia 2: Respuesta asertiva

Chris y su grupo vigilan a Lee. Chris le dice con voz muy alta y amenazadora: "Dame tus nuevos bolígrafos dorados, cara de bebé". Lee sabe que este grupo tiene mala reputación y siente que se le encoge el estómago. Ella recuerda que debe parecer segura de sí, con independencia de lo que sienta. En su mente, crea la imagen de una cúpula de plástico transparente que la rodea y la protege. Dice que es su "escudo de seguridad". Lee mira a los ojos a Chris y dice con voz tranquila y clara: "No, estos bolis dorados son míos".

Chris se enfada y se irrita y habla en voz más alta, diciendo: "Dame esos bolis dorados, que vas a salir perdiendo". Lee se mantiene fría. Permanece firme, sin inquietarse, y dice a Chris: "Estos bolis no son para nadie más". A Chris no le gusta cuando las personas que considera sus acosados no reaccionan. Hace una mueca a Lee y dice: "Debes de ser idiota; ten cuidado". Lee responde con tranquilidad: "Es posible" y se va.

El grupo de Chris se ríe diciendo: "¿Quién cree que es?" Lee comprende que no merece la pena decir la última palabra. Hace como que no oye sus risas y opta por no reaccionar.

Historia 3: Respuesta agresiva

Chris y su grupo vigilan a Lee y Chris dice: "Dame tus nuevos bolis dorados, cara de bebé, o lo sentirás". Chris y su grupo han estado asediando a Lee una y otra vez. Lee contesta con voz airada: "De ninguna manera, coge los tuyos, agarrada. Probablemente no tengas bastante dinero y por eso tienes que coger los míos".

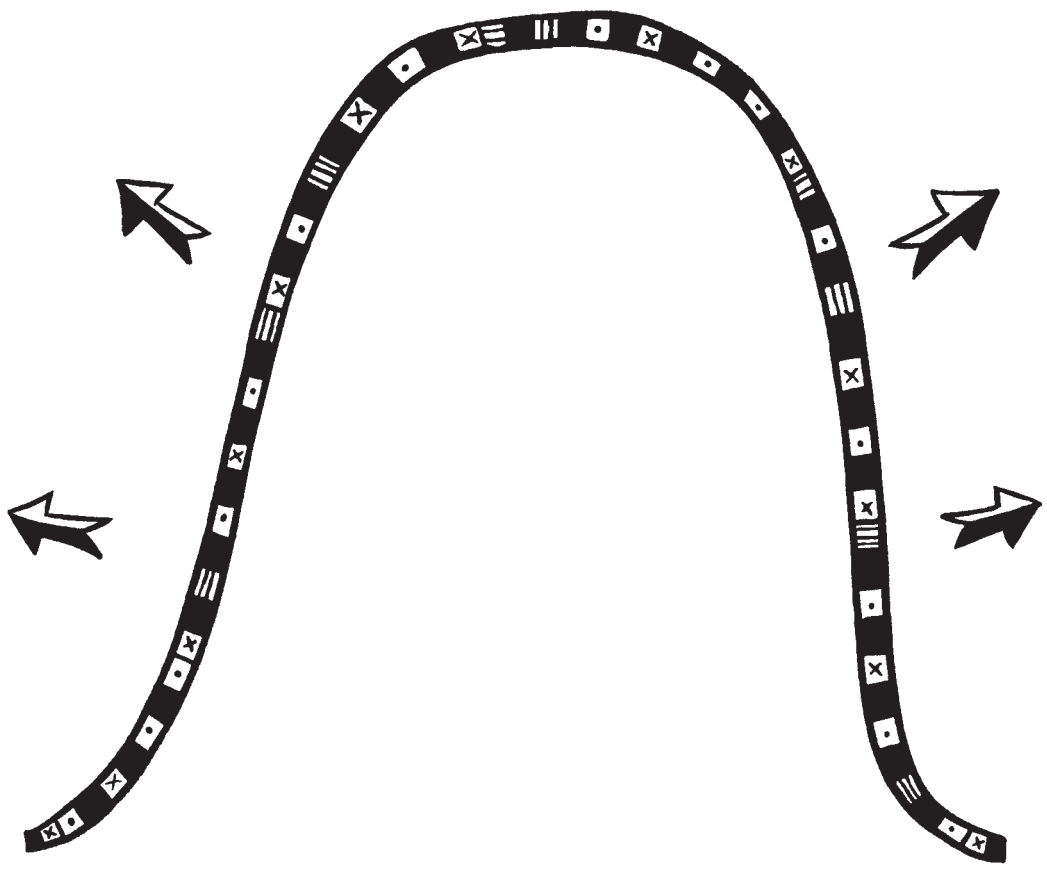
Chris grita con voz amenazadora: "Dame esos bolis dorados ahora mismo o tendrás problemas". Lee le da un empujón en el hombro a Chris gritando: "Piérdete, fracasada". Chris grita más, exigiéndole que haga exactamente lo que ella dice y coge los bolígrafos. Lee los recupera, rasgando el paquete, gritándole a Chris que es una fracasada desesperada.

Chris y su grupo se divierten mucho viendo a Lee perder el control; les hace sentirse poderosas. Durante la discusión, Lee deja caer los bolígrafos y una alumna que pasa por allí los pisa sin querer.

© Ediciones Morata, S. L.

El escudo de seguridad

Dibújate dentro del escudo de seguridad.



Yo dirijo mi conducta
Aquí permanezco firme en la ZONA NEUTRAL.

Mi escudo de seguridad me ayuda a .....

.....

Me hace sentirme .....

.....

© Ediciones Morata, S. L.

Pasiva, asertiva, agresiva

Escribe a continuación ejemplos de conductas pasiva, asertiva y agresiva en los espacios al efecto.
Haz un dibujo de cada una en los recuadros señalados.

Aspecto débil

Aspecto asertivo

Aspecto agresivo

© Ediciones Morata, S. L.

Lección 11

Di “no” cuando quieras decirlo

Los hechos

Decir “no” cuando quieres es mucho más difícil de lo que parece. Los estudiantes deben saber que tienen derecho a decir “no”. Es crucial que sepan cómo utilizar de forma adecuada el lenguaje corporal y el tono de voz. Los niños tienen que descubrir cómo decir “no”, y también cuando tienen derecho a decirlo.

Finalidad de la lección

- Enseñar a alumnos y alumnas las reglas para decir “no”.
- Enseñarles las ventajas de actuar desde la posición de la “zona neutral”.

Resultados previstos del aprendizaje

- Los alumnos identifican los tres tipos de lenguaje corporal: pasivo, agresivo y asertivo.
- Los alumnos muestran un lenguaje corporal asertivo cuando dicen “no” en la “zona neutral”.

Materiales necesarios

Carteles 2, 3 y 4 (Apéndices, páginas 162-164), ampliados para el comentario en clase.

Hoja de juego de rol: “Formas de decir no” (página 128) para cada alumno (para utilizarlas en conjunto con la Hoja de actividades 15).

Hoja de actividades 15 (página 129) para cada alumno,

tijera y pegamento.

Actividades

1. Comentar y representar el lenguaje corporal de las conductas pasiva, agresiva y asertiva con los alumnos, consolidando lo que han aprendido en la lección anterior.

2. Presentar las reglas para decir “no”:

    - mirar a los ojos de la persona;
    - no hablar entre dientes, ni moverse con inquietud, sin sonrisitas nerviosas ni cara de enfado;
    - lenguaje corporal sin titubeos;
    - permanecer frío y tranquilo en la “zona neutral”;

© Ediciones Morata, S. L.

- dar razones cuando sea necesario;
- sin desprecios;
- sin responder a los intentos de discusión.

3. Comentar y representar con los alumnos formas de decir “no”, utilizando los ejemplos siguientes:

   - “No, no te presto mi bici”.
   - “No, no te voy a dar mi dinero”.
   - “No, no quiero robarle el bolígrafo a Tom para formar parte de vuestro grupo”.

4. Divida la clase en seis grupos, formado cada uno de ellos por 5 ó 6 alumnos. Entregue a cada grupo uno de los seis juegos de rol “Formas de decir ‘no’”, para que lo represente ante la clase. Exponga los carteles 2, 3 y 4 para contribuir al diálogo de los alumnos sobre cómo ilustra cada historia un determinado tipo de conducta. Solicite a los alumnos que categoricen la conducta de cada uno como pasiva, agresiva o asertiva y para que se den cuenta de qué conducta es eficaz y cuál no.

El trabajo de los niños

Alumnos y alumnas cumplimentan la Hoja de actividades 15, seleccionando de la hoja de juego de rol un relato de conducta pasiva, otro de conducta agresiva y otro de asertiva. Después, los recortan y pegan cada historia en el recuadro correspondiente.

Consejos para la clase

- Ejemplifique las tres formas de decir “no” (pasiva, asertiva, agresiva) para ayudar a los alumnos a ver con claridad las diferencias entre ellas.
- Invite a los alumnos a investigar cómo se sienten cuando dicen “no” en la “zona neutral”.
- Sea delicado a la hora de agrupar a sus alumnos para los juegos de rol. Es crucial crear una dinámica positiva en su clase. Reúna a los alumnos vulnerables con los que apoyan a sus compañeros y a los agresivos con los de carácter fuerte.
- Recuerde a los alumnos que utilicen su escudo de seguridad.

Para entretenerse

- Los alumnos pueden representar diversas respuestas utilizando marionetas o máscaras.
- Cuando haya surgido un conflicto entre los alumnos, pida a los involucrados que representen de nuevo la situación, preguntándose:

- ¿Podrías hacer esto de otra forma?
- ¿Puedes utilizar tus palabras de una manera mejor?
- ¿Qué ocurre cuando cambias tu tono y tu lenguaje corporal?

Sus preguntas tienen que dirigir a los alumnos hacia la resolución de conflictos con firmeza y justicia.

- Hagan un cartel de expresiones personales. En pequeños grupos, recorten ilustraciones de revistas antiguas en las que aparezcan personajes que expresen diversas formas de lenguaje corporal y péguenlas en grandes pliegos de papel. Categoricen el lenguaje corporal como pasivo, agresivo o asertivo. Los alumnos ponen una señal al lado de las figuras que tengan un lenguaje corporal asertivo.

© Ediciones Morata, S. L.

JUEGOS DE ROL

Formas de decir "no"

Historia 1

Joe tiene una calculadora nueva. Vin y sus amigos quieren utilizarla cuando la está usando Joe. Vin tiene fama de despreciar a las personas para conseguir lo que quiere. Vin le dice a Joe en un tono amenazador: "Dame la calculadora si no quieres pasarlo mal". Joe le responde gritando: "Piérdete idiota, es mía. Vete y cómprate una, estúpido". Sus amigos les dicen a ambos que se tranquilicen. Vin se pone más agresivo porque quiere hacer lo que le apetezca y dar una imagen de poder ante su grupo. Exige de nuevo la calculadora y Joe le contesta a gritos mientras Vin agarra la máquina. Vin se divierte al hacer que Joe pierda el control.

Historia 2

Bill y su grupo le gritan a John, pidiéndole su balón. "Dámelo, dámelo o vas a tener problemas". John susurra "no", con lágrimas, mascullando y moviéndose inquieto. Bill se escapa con el balón.

Historia 3

Mary y Tom discuten sobre quién se llevará a casa el trabajo que están haciendo en común cuando lo hayan terminado. Tom dice: "Me lo llevaré yo, porque he hecho la mayor parte". Mary le grita a Tom: "Eso no es cierto; yo he hecho casi todo el trabajo; me lo llevo a casa". Ella sigue gritándole a Tom y se enfada tanto que le pega una patada a la bolsa de él. Tom va a arrebatar el trabajo y lo rompe. Sus amigos les aconsejan que se tranquilicen y permanezcan en la "zona neutral".

Historia 4

Dylan y su grupo quieren el pastel de limón de Shannon porque él ha acabado su comida y todavía tiene hambre. Shannon mira a Dylan a los ojos y le dice con voz firme: "No, ésta es mi comida y yo también tengo hambre". Dylan se va con hambre.

Historia 5

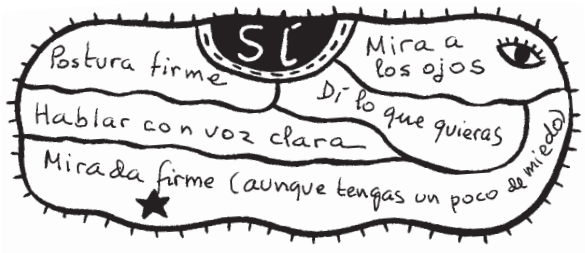
Jackie y sus amigas empiezan a molestar a Sarah, incitándola a hacer algo que ella no considera justo. Sarah dice clara y tranquilamente: "No, no puedo hacerlo; es mi amiga". Mientras dice esto, mira a Jackie a los ojos. Sarah se mantiene erguida y sostiene una mirada fría y tranquila, pero, interiormente, está un poco asustada.

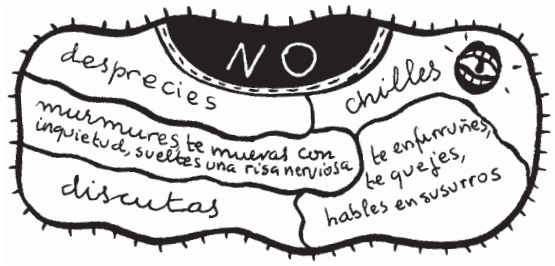
Historia 6

John y su pandilla dicen a Tom: "Dame ahora el dinero de tu comida o hablo a todo el mundo mal de tu hermano". Tom dirige la mirada hacia abajo, a los zapatos, moviéndose intranquilo y enfurruñado mientras murmura: "No, es el dinero que tengo para gastar". John le arrebata con facilidad el dinero, se escapa y lo gasta. John piensa: "Bueno, ha sido fácil. Mañana, hago lo mismo".

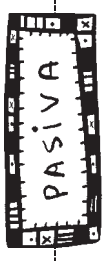
© Ediciones Morata, S. L.

Reglas para decir “no”





Pega una historia en el recuadro que corresponda.



Con un compañero o compañera, escribe o dibuja tu propio guión ASERTIVO para decir NO. Preséntalo a la clase.

© Ediciones Morata, S. L.

Lección 12

Utilizar mensajes en primera persona

Los hechos

> "Un mensaje que utilice el yo es auténtico, sincero y congruente: reflejo del carácter y la fortaleza reales de tus pensamientos y sentimientos. Es un mensaje claro, comprensible y que va al fondo de la cuestión, sin quedar enmascarado en un lenguaje indirecto o vago".
>
> (GORDON, 1988, pág. 38.)

Un mensaje en primera persona tiene unas características específicas. Entre ellas, está que el hablante:

- comienza su mensaje con "yo"*;
- describe cómo se siente;
- manifiesta sus necesidades;
- no utiliza un lenguaje que desprecie a otra persona.

Un mensaje en primera persona requiere, por tanto, que el alumno manifieste con claridad lo que desea de un modo tranquilo y directo, sin despreciar a los demás. Ser asertivo significa responsabilizarse de sus sentimientos, pensamientos y palabras sin culpar a otros (BERNE, 1996). Por ejemplo, la expresión: "Cierra la boca o te zurro" se transforma en: "No me gusta que me hables así. Quiero que dejes de hacerlo".

Un mensaje en primera persona puede utilizarse como respuesta a las burlas, los insultos y las provocaciones físicas leves. Los alumnos tienen que actuar desde la "zona neutral", desarrollando una conducta no reactiva, de manera que no agraven la situación.

> "Los mensajes con tú son enunciados, juicios, conjeturas, evaluaciones, alusiones y expresiones similares relativas a otras personas y cosas. Por regla general, los mensajes con tú provocan sentimientos de daño, posturas defensivas y resistencia a los otros".
>
> (GORDON, 1988, pág. 39.)

Finalidad de la lección

Los alumnos comprenden las características de un mensaje en primera persona.

Resultados previstos del aprendizaje

- Los alumnos pueden expresarse mediante mensajes en primera persona, como una forma de ser asertivos.
- Los alumnos pueden distinguir entre los mensajes en primera persona y en segunda persona.

---

* No siempre lo hace así. (*N. del T.*)

© Ediciones Morata, S. L.

Materiales necesarios

Hoja de actividades 16 (página 133) para cada alumno;

Carteles 2, 3 y 4 (Apéndices, páginas 162-164), ampliados para el diálogo en clase;

Mensajes en segunda persona escritos en tarjetas individuales (véase la actividad 3).

Actividades

1. Exponga ante la clase los carteles 2, 3 y 4 ampliados y examine a continuación cómo se ve afectado el lenguaje corporal cuando utilizan mensajes en primera persona y mensajes en segunda persona, y cuál de los enunciados puede relacionarse con un cartel u otro. Los alumnos pueden levantarse y representar físicamente los dos enunciados siguientes:

   "Siempre me mangoneas. Eres despreciable".

   "No me gusta que me mangoneen".

2. Destaque ante la clase las características de un mensaje en primera persona.
3. Los alumnos se reúnen en pequeños grupos de cuatro o cinco personas cada uno. Entregue a cada grupo una tarjeta con un mensaje en segunda persona (véanse los mensajes a continuación) y pídales que dialoguen y lo transformen en un mensaje en primera persona. Cada grupo informa a la clase, leyendo primero el mensaje en segunda persona, seguido por el mensaje en primera persona. La clase observa la diferencia de voz, tono y lenguaje corporal entre los dos mensajes mientras se leen. (Las probables respuestas en forma de mensajes en primera persona aparecen en cursiva.)

   - "No puedes hacerme eso. Háztelo tú mismo, holgazán".
     "No quiero hacer eso ahora. Quiero acabar mi juego".
   - "Siempre me echas la culpa cuando te faltan tus bolis".
     "Me siento como una ladrona cuando dices eso. Yo no cojo tus bolis. Tengo el mío".
   - "Me dejas fuera todo el rato, me odias, eres malo".
     "No tengo a nadie con quien jugar. Me gustaría hacerlo con vosotros".
   - "Cuando nos ponemos en fila, siempre me empujas. No es justo".
     "Me enfado cuando me pisas. Quiero que me dejes solo".
   - "Dices siempre que no tengo remedio en los deportes. Tú eres quien no tienes remedio".
     "Me avergüenzas cuando me dices eso. No me interesan los deportes. No me lo vuelvas a decir".
   - "Te arrepentirás de haber puesto tus cosas en mi percha. Ten cuidado".
     "Me fastidia cuando coges mi percha. Ésta es la percha que me han dado, tendrás que buscar la tuya".

4. Si persisten las burlas y los insultos, hay que animar a los alumnos a que pidan ayuda. Presente la técnica de "cuatro pasos y contar". He aquí un ejemplo:

   a. "No me gusta que me insultes. Déjalo ya".
   b. Repite el paso a.
   c. "Si no dejas de insultarme, se lo voy a decir al profesor. Quiero que lo dejes ya".
   d. "Voy a decírselo al profesor".

© Ediciones Morata, S. L.

- En clase, haga un juego de rol que represente estos tres pasos con alumnos seleccionados.
- Después ensaye los pasos con toda la clase, diciendo las líneas al unísono y comprobando el tono de voz que utilicen los alumnos.
- Por último, los alumnos lo ensayan por parejas, comprobando que el tono de voz y el lenguaje corporal no agraven la situación.

El trabajo de los niños

Los alumnos realizan la Hoja de actividades 16.

Consejos para la clase

Ayude a los alumnos a apreciar la diferencia de lenguaje corporal y de tono de voz cuando utilizan mensajes en primera persona y cuando emplean los de segunda persona.

Para entretenerse

- Pida a los alumnos que presten atención a los mensajes en primera persona utilizados por sus padres, profesores y amigos.
- Solicíteles que presten atención a los mensajes en primera persona cuando miran sus programas de televisión preferidos.
- *Cartel mensaje en primera persona/mensaje en segunda persona*. Los alumnos pegan sus tarjetas “mensaje en primera persona /mensaje en segunda persona” de esta lección en el cartel de clase, ilustrando las probables consecuencias de utilizar un mensaje en primera persona y emplear también un mensaje en segunda persona.

© Ediciones Morata, S. L.

Ayuda a Max a ser un experto de los mensajes en primera persona

Lee los bocadillos de pensamientos que aparecen a continuación.
Pinta de ROJO los mensajes en segunda persona.
Pinta de VERDE los mensajes en primera persona.

Cuando Max utiliza mensajes en primera persona, eso le ayuda a ser dueño de sus sentimientos y de su conducta.

¿Qué le contestarías a Chris para ser dueño de tu conducta? Escribe un mensaje en primera persona:

Di cómo te sientes:

"Yo.....

....."

Expresa lo que quieres:

"Yo.....

....."

Ahora, copia esto en el bocadillo vacío.

© Ediciones Morata, S. L.

Lección 13

Utilizar la voz de robot y el banco de niebla

Los hechos

Voz de robot

Para un niño (y para un adulto), puede ser difícil hacer frente a un aluvión de enunciados amenazadores. Una forma de mantener el control de la situación es permanecer en la "zona neutral" (páginas 120-123) y seguir repitiendo el mismo enunciado asertivo hasta que el acosador se aburra al no conseguir la deseada respuesta reactiva.

En los textos, esta técnica recibe el nombre de "disco rayado" (SHARP, COWIE y SMITH, cap. 5, en: SHARP y SMITH, 1994a). Nuestra experiencia de dirección de talleres en centros educativos indica que muchos alumnos no entienden de qué disco se trata, por lo que hemos rebautizado la estrategia como "voz de robot". Los alumnos entienden que, cuando habla un robot, su tono de voz y las palabras que utiliza no cambian; su lenguaje no está marcado por las emociones y no es reactivo.

En esta estrategia de asertividad, el acosado responde repitiendo el mismo mensaje en primera persona, con el mismo tono de voz, las mismas palabras e idéntico lenguaje corporal. He aquí un ejemplo:

Alumno 1: Dame tu juego.

Alumno 2: *No, no presto este juego*.

Alumno 1: Dame tu juego; yo te presté mis bolis la semana pasada.

Alumno 2: *Gracias por tus bolis, pero no presto este juego*.

Alumno 1: Dame tu juego o te vas a acordar.

Alumno 2: *No, no presto este juego*.

Hay que recordar a los alumnos que es normal sentirse asustado y amenazado, aunque hay que transmitir el mensaje de que se tiene el control de la situación. También tendrán presente que, si la amenaza continúa, deben "escapar" y decírselo a un adulto.

La reiteración de palabras, tono y lenguaje corporal permiten al acosado mantenerse en la "zona neutral".

Banco de niebla

El "banco de niebla" (SHARP y SMITH, 1994a) es una técnica que puede utilizar el acosado cuando le estén molestando y menospreciando. La persona acosada responde a cada burla o insulto con un enunciado neutral. En nuestros talleres, los alumnos dicen a menudo: "Te limitas a decirle que sí al acosador, sin hacer caso a lo que diga". Al responder de ese modo, la situación no pasa a mayores. El acosador acaba aburriéndose porque el acosado no reacciona como preveía. He aquí un ejemplo de "banco de niebla":

© Ediciones Morata, S. L.

Alumno 1: Pareces bobo.

Alumno 2: *Puede ser*.

Alumno 1: Te han pelado fatal.

Alumno 2: *Si tú lo dices...*

Alumno 1: Parece que te ha cortado el pelo el carnicero, no el peluquero.

Alumno 2: *Se encoge de hombros*.

Alumno 1: De todos modos, con ese corte de pelo pareces un niño de 3 años.

Alumno 2: *Puede*.

Alumno 1: Y si crees que vas a entrar en nuestro grupo, olvídalo.

Alumno 2: *Bueno*.

Escudo de seguridad

Se estimula a los alumnos para que se imaginen dentro de su escudo de seguridad personal (página 120). Desvía los insultos y esa imagen reduce las posibles reacciones. Los alumnos pueden utilizarlo junto con todas las estrategias de asertividad.

Estas estrategias de asertividad no tienen por qué eliminar los sentimientos de miedo o irritación de los alumnos al verse amenazados, pero sí pueden ayudar a darles la impresión de que mantienen el control de su conducta.

Finalidad de la lección

Ampliar el repertorio de estrategias de asertividad de los alumnos, utilizando el “banco de niebla” y la “voz de robot”, apoyadas por la visualización del escudo de seguridad.

Resultado previsto del aprendizaje

Los alumnos aplican y practican las estrategias de la “voz de robot” y del “banco de niebla”, manteniéndose en la “zona neutral”.

Materiales necesarios

Relatos que muestren el “banco de niebla” y la “voz de robot” (página 137).

Hoja de actividades 17 (página 138) para cada alumno.

Carteles 2, 3, 4 y 5 (Apéndices, páginas 162-165) ampliados.

Actividades

1. Explique a los alumnos el significado del “banco de niebla”.

   (El “banco de niebla” significa responder a las burlas e insultos con palabras neutras, que no desencadenen una reacción: expresiones como *puede*, *quizá*, *si tú lo dices*, *es posible*, dichas de un modo frío, tranquilo, seguro, y encogerse de hombros.)

2. Lea a la clase la historia 1: Sue y Julie (página 137). Pregunte a los alumnos:

   - ¿Cómo describirías el lenguaje corporal de Sue?
   - ¿Cuáles serían los sentimientos de Sue?

© Ediciones Morata, S. L.

- ¿Se mantuvo Sue en la "zona neutral"? ¿Cómo lo sabes?
- ¿Funcionó el "banco de niebla"? ¿Por qué?

3. Ensayo de la técnica del "banco de niebla".

   - Escoja a un alumno seguro de sí mismo para que realice con Vd. el juego de rol correspondiente a la historia 1. El docente interpreta el papel de Sue (el acosado) y el alumno, como Julie, hace de acosador (leyendo el guión). Esto da ocasión a los niños y niñas de la clase de contemplar en acción la estrategia del "banco de niebla".
   - Después, toda la clase interpreta esta historia. Ahora, el profesor representa el papel del acosador (Julie) y la clase responde como si fuese el acosado (Sue), al unísono (de manera que no se identifique a ningún alumno con el acosado). Observe a sus alumnos, recordándoles que permanezcan en la "zona neutral" y que utilicen su escudo de seguridad. Elogie y estimule a los alumnos de manera que interioricen con éxito el "banco de niebla".
   - Invite a los alumnos a que informen sobre su experiencia, compartan sus miedos y preocupaciones respecto al uso de esta estrategia. Pídales también que describan algunas situaciones en las que sería adecuado utilizar el "banco de niebla".

4. Explique a sus alumnos el significado de la "voz de robot".

   (La "voz de robot" significa repetir el mismo enunciado una y otra vez, con las mismas palabras, el mismo tono y el mismo lenguaje corporal. Cuando utilizamos la "voz de robot", no reaccionamos como se prevé porque nos mantenemos en la "zona neutral".)

5. Lea a la clase la historia 2: James y Bill. Pregunte a los alumnos:

   - ¿Cómo describirías el lenguaje corporal de Bill?
   - ¿Cuáles serían los sentimientos de Bill?
   - ¿Se mantuvo Bill en la "zona neutral"? ¿Por qué?
   - ¿Le sirvió a Bill la "voz de robot"? ¿Por qué?

6. Ensayen la técnica de la "voz de robot", como en el caso del "banco de niebla" (actividad 3).

El trabajo de los chicos

Los alumnos cumplimentan la Hoja de actividades 17. Cuando respondan a algunas preguntas, pueden referirse a los carteles 2, 3, 4 y 5.

Consejos para la clase

Por favor, no olvide cambiar los nombres de los personajes de los juegos de rol si en su clase hay alumnos con los mismos nombres que aparecen en ellos.

Para entretenerse

Con sus alumnos, redacte tarjetas de guiones que puedan utilizarse para posteriores ensayos de la "voz de robot" y del "banco de niebla".

© Ediciones Morata, S. L.

Historias que ilustran el "banco de niebla" y la "voz de robot"

Historia 1: Sue y Julie ("banco de niebla")

Son las tres y media de la tarde y Sue y Julie están en el pasillo, recogiendo sus mochilas. Julie le dice a Sue: "Pareces una idiota con ese nuevo corte de pelo".

Sue se limita a decir: "Puede", con una voz fría, tranquila, mientras se imagina rodeada por su escudo de seguridad, que hace rebotar las palabras ofensivas hacia el lugar de donde proceden.

"Ese corte de pelo es una antigualla, parece de hace un montón de años", dice Julie con una voz desagradable.

"Quizá", dice Sue, con una leve sonrisa, mientras mira a Julie a los ojos.

"Me parece que no le gusta a nadie", se burla Julie.

"Es posible", responde Sue con voz despreocupada.

"No te vamos a dejar que vengas con nosotras con esa pinta", dice Julie, poniendo una cara despreciativa.

Sue se encoge de hombros, dice: "Bueno" y sigue recogiendo su mochila.

Historia 2: James y Bill ("voz de robot")

James y Bill están en un campamento escolar y Bill ha llevado su cámara para hacer fotos de sus amigos mientras se divierten. James pega una patada en el suelo, se acerca a Bill y le dice en voz alta: "Dame tu cámara".

Bill siente que se le revuelven las tripas y se le hace un nudo en el estómago; recuerda que tiene que utilizar su escudo de seguridad y responde con voz tranquila y clara: "No, no presto mi cámara", mientras la guarda en el bolsillo de la chaqueta.

James le grita a Bill, diciendo: "Dame tu cámara. No quiero destrozarla".

Bill mira a James a los ojos, se mantiene erguido y dice: "No, no presto mi cámara".

James le amenaza, diciendo: "Dame tu cámara o verás".

Bill se mantiene erguido y tranquilo y dice en el mismo tono: "No, no presto mi cámara", mientras se va a reunirse con otro grupo. Bill se siente a gusto consigo mismo por haber permanecido en la "zona neutral" y no haber entrado en discusiones, porque la situación hubiese empeorado.

© Ediciones Morata, S. L.

Estrategias para la asertividad

Rellena las respuestas de Susie cuando utiliza el "banco de niebla" y la de Peter mientras utiliza la "voz de robot".

BANCO DE NIEBLA

Susie utiliza su escudo de seguridad y permanece en la zona neutral.

Rellena las respuestas de Susie.

Julie: Pareces una idiota con ese nuevo corte de pelo.

Susie: .....

Julie: Ese corte de pelo es una antigualla, parece de hace un montón de años.

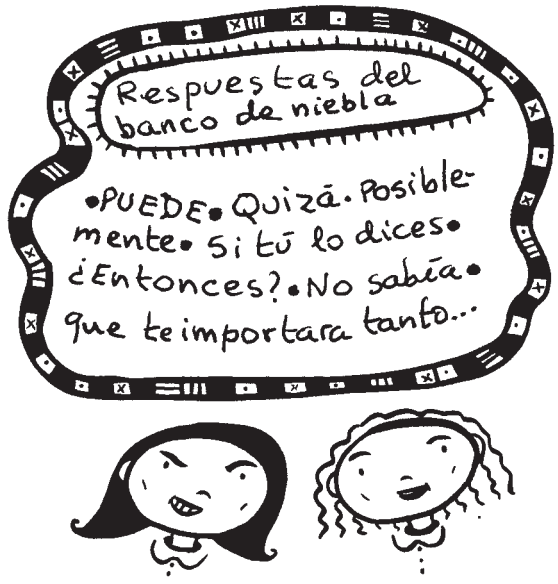
Susie: .....

Julie: Me parece que no le gusta a nadie.

Susie: .....

Julie: No te vamos a dejar que vengas con nosotras con esa pinta.

Susie: .....



VOZ DE ROBOT

Peter utiliza su escudo de seguridad y permanece en la zona neutral.

Rellena las respuestas de Peter.

Jim: Dame tu cámara.

Peter: No, no presto mi cámara.

Jim: Dame tu cámara. No es nada del otro mundo.

Peter: .....

Jim: Vamos, yo te dejé mis cosas la semana pasada.

Peter: .....

Jim: Te vas a enterar si no me dejas tu cámara.

Peter: .....

Ilustra cada historia a la vuelta de la hoja.

Forma un equipo. Ilustrad y escribid vuestro propio guión de "banco de niebla" y "voz de robot".

Presentadlo a la clase. Observa tu lenguaje corporal.

© Ediciones Morata, S. L.

Lección 14

Autoconversación: Mi voz vencedora

Los hechos

"Si puede considerarse que nuestra voz interior es autoorientadora, también estará claro que su contexto puede ser adaptativo o desadaptativo" (WRAGG, 1989, pág. 11). Nuestra voz interior (autoconversación) determina y guía nuestra conducta. Los maestros desempeñan un papel dinámico ayudando a alumnos y alumnas a desarrollar una conversación consigo mismos que sea relevante y orientada a un fin. Cuando los alumnos son conscientes de su autoconversación, eso les permite cambiar la calidad de su pensamiento, que influye en su conducta. La autoconversación de un alumno puede alimentar la creencia negativa de que es una víctima vulnerable, un testigo impotente o un acosador que necesita utilizar su fuerza y su manipulación para conseguir lo que desea. Si la autoconversación se orienta de forma positiva, puede capacitar al alumno para afrontar con eficacia las conductas desafiantes y de confrontación.

Cuando realizamos nuestros talleres, los alumnos nos comentan diversos enunciados de sus autoconversaciones. He aquí algunos enunciados negativos frecuentes en las autoconversaciones que utilizan los alumnos: No puedo; ¿por qué yo?; me hicieron; yo no tengo la culpa; yo nunca...; yo no quiero...; no es justo que...

Comentamos a los alumnos que ellos pueden convertirse en su mejor entrenador, preparando su cerebro para que les anime y para hacer de sus pensamientos sus amigos. Mediante actividades estructuradas y guiadas, invitamos a los alumnos a que presten atención a la calidad de sus autoconversaciones y les ayudamos a que descubran que pueden optar por cambiarlas. Por ejemplo: Puedo; lo intentaré; es bueno...; puedo arreglármelas cuando...; estoy mejorando en...; mañana es un nuevo día; si no lo consigo a la primera, volveré a intentarlo.

La vida cotidiana está repleta de emociones, tanto positivas como negativas y, estimulando y enseñando a nuestros niños a investigar sobre *cómo* piensan, les ayudamos a evitar que queden atrapados en una espiral negativa descendente en la que se digan constantemente a sí mismos que no pueden, no quieren o que es por culpa de otros.

Para ayudar a los alumnos a distinguir entre las autoconversaciones negativas y positivas, hablamos de "voz perdedora" y "voz vencedora". Estas expresiones proceden de los mismos estudiantes, cuando probamos esta estrategia en centros de primaria. Los alumnos llegan a comprender que su "voz vencedora" los anima a intentar hacer cosas y la "voz perdedora" les deja un sentimiento de derrota y de pérdida.

Nuestro trabajo como profesores consiste en equipar a nuestros alumnos con las competencias necesarias para hacer la elección consciente de utilizar una autoconversación que eleve y refuerce, en vez de limitar y debilitar. A su vez, esto tendrá repercusiones en su entorno escolar y, a largo plazo, contribuirá a construir una postura antiacoso en todo el centro.

Para mantener a los alumnos motivados y conscientes de sus pensamientos, opciones y acciones, hemos ideado el "Certificado de Servicio para una Escuela Segura" (Apéndices, página 170). Este certificado se entrega a los alumnos cuando se crea conveniente, y reconoce y afirma la conducta inclusiva, de apoyo y empática.

© Ediciones Morata, S. L.

Finalidad de la lección

Presentar a los alumnos la naturaleza de la autoconversación y cómo influye en la conducta: puede ser obstáculo o ayuda para la persona.

Resultado previsto del aprendizaje

Los alumnos investigan su diálogo interno.

Materiales necesarios

Hoja de actividades 18 (página 143) para cada alumno.

Carteles 6 y 7 (páginas 166-167), ampliados.

Reproductor de CD.

Música.

Globos (uno para cada dos alumnos).

Rollo de papel para hacer carteles.

Rotulador.

Actividades

1. Pregunte a los alumnos qué piensan que es la "autoconversación" (las palabras que tengo en la cabeza; unas veces hacen que me sienta como vencedor, otras como perdedor; cada uno de nosotros tiene una "voz vencedora" y una "voz perdedora"). Muestre y señale los carteles 6 y 7 como ayuda para el diálogo en clase.

2. Los alumnos se agrupan por parejas. Ofrezca a cada una un globo inflado, en donde esté escrito un enunciado de autoconversación (cada globo tendrá un texto diferente). Haga una mezcla de enunciados positivos y negativos. Ponga música grabada mientras los alumnos mantienen los globos en el aire, golpeando después al globo que se les ponga por delante. Cuando se detiene la música, los alumnos mantienen el globo elevado y quieto. Después, pida a dos o tres alumnos que lean el enunciado de su globo; la clase determina si este texto es positivo o negativo.

   - Repítalo varias veces.
   - Ponga en la pizarra los enunciados de autoconversación que estaban en los globos y pida a los alumnos que los categoricen como positivos o negativos. Pinche los globos con enunciados negativos y tírelos a la papelera, simbolizando que *si metes basura, recoges basura*. Repase con los alumnos los enunciados de autoconversación escritos, transformando los negativos en positivos.

3. Invite a los alumnos a que escuchen su diálogo interior cuando les diga los enunciados siguientes:

   - Tienes un examen de matemáticas después de comer.
   - Tú no estás en el equipo.
   - Muy bien, tu proyecto es excelente.
   - Estás invitado a la fiesta.

© Ediciones Morata, S. L.

4. Comentar las respuestas a la cuestión anterior. Póngalas en la pizarra o en el papel del cartel y categorícelas como “voz vencedora” o “voz perdedora”. Las respuestas probables pueden ser:

   - Odio las matemáticas.
   - Soy muy malo en matemáticas.
   - ¡Bien! Soy bastante bueno en matemáticas.
   - Otro examen, ¡no!
   - Nunca me escogen.
   - No es justo.
   - Ya lo intentaré otra vez.
   - Estoy orgulloso de mí.
   - Me encanta ir a fiestas.
   - ¿Por qué tengo que ir a una fiesta? No conozco a nadie.

5. Representen en un juego de rol los distintos tipos de lenguaje corporal que concuerden con los siguientes enunciados de autoconversación:

Cuando mi “voz perdedora” dice:

- En este centro educativo, todo el mundo me odia.
- Odio ser diferente.
- Esos chicos no hacen más que molestarme.
- ¿Por qué me voy a molestar?, es inútil.
- Nunca hago amigos.

Cuando mi “voz vencedora” dice:

- No todo el mundo tiene que gustarme.
- Está muy bien ser yo mismo.
- Puedo jugar con otros.
- Ya veré si ese chico vale.
- Estoy muy bien, puedo entrar y guardar turno.

6. Lea la historia de Jimmy Jetson, que aparece a continuación. Pida a los alumnos que escuchen atentamente su autoconversación.

   ¿Escucha su “voz vencedora” o su “voz perdedora”? ¿Se anima en su interior?

   La historia de Jimmy Jetson

   Jimmy Jetson se levanta todas las mañanas diciéndose a sí mismo: *Odio la escuela, nunca tengo con quien jugar*. Cuando llega al centro, se le hace un nudo en el estómago. Se oye a sí mismo diciendo: *No quiero bajar la escalera, sé que van a empezar a meterse conmigo y a hacerme gestos insultantes a mis espaldas*. Camina despacio hacia su clase, pensando para sí: *Odio ser diferente, nunca tengo amigos*. Cuando deja sus libros sobre la mesa, se oye a sí mismo diciendo: *En este centro, me odia todo el mundo, no es justo*. Se sienta en el pupitre, sintiéndose aislado y sin interés por el centro.

7. Escriba los enunciados de Jimmy. Sustitúyalos por enunciados de autoconversación positivos.

El trabajo de los niños

Los alumnos cumplimentan la Hoja de actividades 18.

© Ediciones Morata, S. L.

Consejos para la clase

- Estimule a alumnos y alumnas para que escriban frases en presente, con su "voz vencedora".
- Cuando surja un problema, ya sea relacionado con cuestiones académicas o con los amigos, pida al alumno que compruebe la situación mediante la autoconversación. Oriéntelos para que utilicen su "voz vencedora" y se animen a sí mismos.
- Insista a sus alumnos en que eviten frases en las que aparezca el verbo *tratar*. Ejemplo: *Trataré de sacar buena nota en matemáticas* o *trataré de mejorar*. El cerebro asocia *tratar* con *ser difícil*.

Para entretenerse

- Puede invitar a sus alumnos a escribir un enunciado en una tarjeta, con su "voz vencedora". Ellos pueden introducirla en su carpeta o pegarla en su pupitre, donde la vean a diario, recordándoles que sus pensamientos influyen en su conducta: ¿en qué están pensando?
- Pida a los alumnos que redacten enunciados sobre los puntos siguientes, con su "voz vencedora":

  a. Una asignatura que sea difícil. *Mi lectura va cada vez mejor.*
  b. Aceptar un reto. *Procuraré hacerlo.*
  c. Problema de amistad. *Estoy bien. Puedo afrontarlo.*
  d. Problemas conductuales. *Puedo arreglármelas.*

- *Hacer un* collage*: ¿En qué estoy pensando?* Los alumnos seleccionan de algunas revistas diversos personajes con expresiones faciales y lenguajes corporales positivos, los recortan y los pegan en un gran pliego de papel. Añaden a cada figura bocadillos de pensamientos, escribiendo en cada uno un enunciado de autoconversación de carácter positivo que concuerde con él.

© Ediciones Morata, S. L.

Escucho mi "voz vencedora"

A veces, mi autoconversación dice:

Lee estos pensamientos vencedores. Copia tres en los espacios de los bocadillos anteriores.

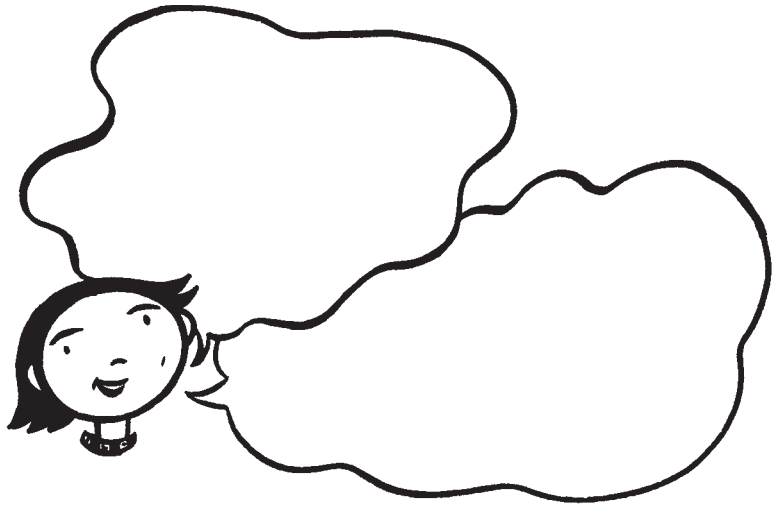
Me estoy fortaleciendo en mi interior.

Puedo hacer frente al acoso.

Me siento bien conmigo mismo.

Puedo pedir ayuda a un adulto.

Escribe lo que te diría tu "voz vencedora" si te estuviesen acosando.



¡Yo me animo a mí mismo!

© Ediciones Morata, S. L.

Lección 15

Utilizar la relajación y la visualización creativa

La experiencia del estrés es una consecuencia muy real tanto para los alumnos que son objeto de acoso como para los acosadores, porque ambos son incapaces de autorregularse. Algunos alumnos caen en el círculo vicioso de la víctima, en el que priman las conductas de indefensión y desesperanza, mientras que otros entran en una espiral de agresión y manipulación, como único medio para conseguir lo que desean. Unos pueden quedar atrapados en ambos círculos conductuales, de acosador y de víctima. La relajación y la visualización creativa son valiosas técnicas que no sólo benefician a los alumnos que tienen dificultades con sus compañeros, sino a todos ellos.

Para los alumnos que reaccionan de forma excesiva, ya estén inmersos en el círculo vicioso de la víctima, en el de acosadores o en ambos, la relajación puede difuminar la cólera y la agitación, aclarar la mente y ayudar a la persona a recuperar el control. Para los alumnos que reaccionan en exceso con lágrimas, enfado, quejas y cediendo impotentes a las amenazas, la relajación y la visualización creativa pueden calmar las emociones, reducir la ansiedad y eliminar los pensamientos negativos. Al crear una sensación mejorada de bienestar, aumenta la confianza en sí mismo para afrontar las cuestiones conflictivas. SPIVACH y SHURE dicen que, para "los alumnos que no poseen los prerrequisitos del autocontrol, puede ser necesario un programa intermedio de relajación para llevarles a un nivel en el que puedan premeditar y predeterminar su conducta" (citado en: BESAG, 1989, pág. 34).

La práctica regular de la relajación y de la visualización creativa transmite un mensaje positivo a la comunidad escolar. La práctica equipa a los alumnos con las competencias necesarias para:

- crear un estado de bienestar personal;
- desarrollar el autocontrol;
- fomentar la seguridad en uno mismo.

Creemos que la indagación personal ayuda a construir la fortaleza interior y es el regalo que más conviene al joven para avanzar hacia el futuro.

En esta lección, queremos compartir nuestra experiencia y los beneficios de enseñar a los alumnos de los centros de primaria la relajación y la visualización creativa, pero antes tenemos que definir algunos términos.

La *relajación* es el proceso de eliminar la tensión, la ira y el cansancio que se instalan y alojan en el cuerpo y en la mente de la persona. Esto se hace mediante la relajación de los músculos corporales, la respiración concentrada y la visualización creativa.

La *visualización creativa* es el proceso de dirigir la imaginación para provocar un cambio positivo de la vida de la persona. Puede utilizarse para establecer objetivos, ayudar a la decisión, aumentar la autoconciencia y mejorar la calidad de la propia vida.

Canal de la Pantalla Positiva Perfecta (Canal PPP) (Channel Perfect Positive Screen, PPS). Explicamos a los niños que, dentro de su mente, tienen su propia pantalla de tele-

© Ediciones Morata, S. L.

visión, portátil y privada. Igual que con la televisión, pueden cambiar el canal para ver cosas distintas. De hecho, modificar los pensamientos es tan rápido como cambiar el canal de la televisión. Ellos escogen las imágenes de su pantalla, las imágenes de quiénes son y de quiénes desean ser.

Decidimos, contando con la información que nos daban alumnos y alumnas, denominar a esta estrategia *Canal de la Pantalla Positiva Perfecta* (PPP*)*. Este nombre ayuda a los niños a comprender que sus pensamientos son imágenes visuales en su mente que influyen en sus elecciones y, en último término, en su conducta. Los alumnos que asisten a nuestros talleres hablan de utilizar el Canal de la Pantalla Positiva Perfecta como medio para verse a sí mismos mejorando en las tareas escolares, en el deporte, a la hora de hacer amigos y a la de solucionar problemas.

Finalidad de la lección

Facilitar a los alumnos la experiencia de la relajación física y que ellos visualicen creativamente poniendo en marcha su Canal de la Pantalla Positiva Perfecta.

Resultados previstos del aprendizaje

- Los alumnos experimentan la relación y la visualización creativa como instrumentos para liberarse de sus sentimientos negativos y reemplazarlos por sentimientos positivos.
- Los alumnos visualizan unos resultados satisfactorios en su Canal de la Pantalla Positiva Perfecta.

Materiales necesarios

Hoja de actividades 19 (página 150) para cada alumno;

carteles 6 y 7 (Apéndices, páginas 166-167), ampliados;

reproductor portátil de CDs;

reorganización del aula para permitir la relajación (véanse “actividades”, 4);

guión de relajación (páginas 148-149);

rollo de papel para carteles;

rotuladores.

Actividades

1. Dialogue con los alumnos y plantee las siguientes preguntas:

    - ¿Cuántos pensamientos tenemos en un día? (miles).
    - ¿De dónde proceden nuestros pensamientos? (de nuestra mente/nuestro cerebro).
    - ¿En qué medida tratamos bien este órgano de nuestro cuerpo?
    - ¿Qué hacemos si queremos mejorar en natación o en atletismo? (entrenarnos, trabajar nuestros músculos).
    - ¿Cómo entrenamos nuestro cerebro/nuestra mente? (creando imágenes positivas de nosotros mismos en la pantalla de televisión de nuestra mente; ensayando el éxito, entrenando el cerebro para crear imágenes que nos estimulen).

© Ediciones Morata, S. L.

- ¿Quién es el amo de tu cerebro y de tu pensamiento?
- Cuando las imágenes que llegan a tu televisor no te gustan, ¿qué haces? (coger el mando a distancia para cambiar de canal).
- ¿Crees que puedes hacer lo mismo con las imágenes que ves en tu propia pantalla de televisión de tu mente?
- ¿Quién querría tener su propio canal de éxito en la pantalla de televisión de su mente? (presente el Canal de la Pantalla Positiva Perfecta: Canal PPP).

2. Pida a los alumnos que cierren los ojos y visualicen estas escenas en su Canal PPP:

   - tener una pelea con un amigo; reemplazarla por hacer las paces;
   - estar solo; reemplazarla por unirse a un grupo;
   - sentirse insultado y despreciado; reemplazarla por mantenerse firme en la "zona neutral";
   - parecer tímido con un lenguaje corporal débil; reemplazarla por mostrar un aspecto seguro.

3. Exponga los carteles 6 y 7 para mostrar a los alumnos cómo influyen nuestros pensamientos en las imágenes que nos hacemos y en las palabras que oímos en el interior de nuestra mente. Nosotros mismos decidimos si las imágenes son contraproducentes o de interés para nosotros.
4. Guíe a los alumnos a través de las experiencias de relajación y de visualización creativa tal como indicamos a continuación. También puede utilizar el guión de las páginas 148-149.

Preparación para la relajación en clase

Tener preparados de antemano el aula y los materiales para crear un ambiente apropiado contribuye al éxito de la sesión.

- Ponga una nota en su puerta que diga: *Ejercicios de relajación; por favor, vuelva dentro de 15 minutos*.
- Solicite a los alumnos que se quiten los zapatos (opcional).
- Cierre las persianas y apague las luces.
- Si es preciso, pida a determinados niños que se acuesten en los lugares específicamente destinados a ellos para minimizar las distracciones.
- A algunos alumnos les resulta difícil cerrar los ojos si no van a dormir. Pida a todos que lleven al centro educativo un pañuelo suave que puedan ponerse sobre los ojos durante la relajación. Hágalo usted mismo y muéstreles cómo deben tener los ojos cerrados.
- Enseñe a los niños, haciéndolo Vd., la forma correcta de echarse en el suelo (sobre la espalda, sin cruzar brazos ni piernas y con los brazos tendidos sin esfuerzo a ambos lados del cuerpo, con las palmas de las manos hacia arriba).
- Para evitar que los niños jadeen de un modo un poco teatral, es importante que les explique que respiren suavemente por la nariz, sin molestar a los demás.
- Si lee el guión, mantenga la voz tranquila, clara y sosegada.
- Recuerde a los niños que este tiempo es sólo para ellos.

La sesión de relajación

- Al acabar cada sesión, haga que los niños vuelvan poco a poco a la normalidad de la clase. Esto puede hacerse pidiéndoles que se centren en los sonidos del

© Ediciones Morata, S. L.

ambiente que oigan y tomen conciencia de su cuerpo moviendo con suavidad los dedos de las manos y de los pies. Permitáles incorporarse a su gusto.

- Déjeles tiempo para que reflexionen y comenten su experiencia de relajación.

5. Pregunte a los alumnos sobre su experiencia de la sesión de relajación. ¿Cómo se sentían? ¿Lo pasaron bien? ¿Experimentaron algo en particular?

   Divida la clase en grupos manejables y pida que cada uno escriba sus respuestas en el papel para hacer carteles para comentarlas en clase.

6. Hable con los alumnos sobre los momentos en que pueden imaginarse utilizando su Canal de Pantalla Positiva Perfecta. He aquí una muestra de posibles respuestas de los niños: cuando estoy enfadado; cuando me he peleado con un amigo o con mamá y papá; cuando estoy disgustado; cuando tengo la cabeza como un bombo; cuando estoy preocupado; cuando no puedo dormir; cuando no me encuentro bien.

7. Pregunte a los alumnos qué les supone experimentar la sensación de relajación. ¿En qué sentido es bueno para ellos? (En nuestras sesiones, dicen con frecuencia que la relajación se practica para descansar y recargar la energía del cuerpo, tranquilizar y dejar en blanco la mente y reducir la ansiedad.)

El trabajo de los niños

Los alumnos cumplimentan la Hoja de actividades 19.

Los alumnos y alumnas nos hacen unos comentarios muy sagaces sobre sus experiencias y sentimientos. He aquí algunas respuestas surgidas en nuestros talleres en escuelas primarias.

Con la relajación me siento como si:

- estuviera flotando
- me estuviera derritiendo
- pudiese olvidarme de mi vida
- pudiese vaciar mi cabeza.

Canal de Pantalla Positiva Perfecta

- Lo utilizo cuando me siento tenso y desesperanzado y para hacer que ocurran cosas buenas.
- Me gusta el Canal PPP porque me aporta una forma nueva de afrontar mis problemas.
- Cuando estoy triste, voy al Canal PPP y me pone contento. Y me encanta que lo hagamos porque ayuda a los sentimientos de todos.

© Ediciones Morata, S. L.

Guión de relajación

Este momento de relajación es sólo para ti. Ahora, nadie es importante, sino tú. Es el momento indicado para que vacíes y recargues de energía tu mente, para que te hagas sano y fuerte en tu interior.

Tu mente es la central energética de tu cuerpo y de tus pensamientos; por eso, suminístrala con el mejor alimento que puedas: el pensamiento positivo.

Ahora tienes que buscar un lugar tranquilo para disfrutar de la relajación, donde estés cómodo y a gusto; asegúrate de que la columna vertebral esté recta. Lo único que necesitas es respirar y escuchar, y recuerda que este momento especial es sólo para ti.

Comencemos respirando profunda y tranquilamente: inspira por la nariz y espira por la boca, inspira por la nariz y espira por la boca. Respira, respira, déjate llevar mientras respiras, recordando que este momento especial es sólo para ti.

Ahora, deja que tus pies se aflojen, que se aflojen y se relajen, siente cómo se calientan y aparece un cosquilleo. Deja que esta sensación recorra tus piernas, y experimenta cómo las dos piernas se calientan, se aflojan y se relajan.

Sientes ahora caliente y vacío el vientre, como una agradable sensación de blandura en lo más profundo de su interior, haciéndote sentir cada vez más relajado. Esta sensación te llega al pecho. Cada vez que respiras, te hundes más profundamente en la relajación, y esa sensación de cosquilleo te hace sentirte caliente y seguro.

Sigamos adelante, mientras relajas los hombros, dejando que se aflojen y descansen en una postura cómoda, con el cosquilleo de la relajación. Deja ahora que la boca, los ojos, la nariz y la frente se aflojen y se relajen, dejando que el rostro quede tranquilo y suave.

Esta sensación desciende ahora por los brazos hasta las puntas de los dedos, dejándolos flojos, cálidos y relajados. Te encuentras seguro y es estupendo continuar, permitiendo que la sensación de calor se extienda por tu cuerpo. La relajación es buena para tu cuerpo y buena para tu mente.

Ahora que tu cuerpo está completamente relajado, estás preparado para ver la pantalla de televisión de tu mente. Enciéndela y pon el Canal de la Pantalla Positiva Perfecta, tu canal PPP. Tu pantalla está clara, llena de color y dispuesta para que compongas todas las imágenes maravillosas que quieras.

Consejo para la clase

Recuerde a los alumnos y alumnas que practicar primero una conducta nueva o difícil en su Canal de Pantalla Positiva Perfecta puede facilitar la realización de los cambios necesarios y ejecutar sus planes de manera más satisfactoria.

Para entretenerse

- Para ilustrar el impacto que produce la relajación, puede llenar una bolsita de plástico con arena blanda y seca y cortar después una esquina. El vaciado lento pero constante de la arena es una metáfora asequible y visual que puede utilizarse con los alumnos.
- Puede convertir el ejercicio de relación en una práctica cotidiana en el aula. A menudo, la hora posterior a la comida es muy problemática para los profesores, que tienen que dedicarse a resolver las disputas que surgen en el patio de recreo. Un ejercicio de

© Ediciones Morata, S. L.

Ves un gran globo de colores de aire caliente con una cesta debajo. Sitúas en él todos tus sentimientos negativos. Puedes sentirte triste, enfadado o preocupado por algo. Introduce todos esos sentimientos en el globo de aire caliente. Eso está bien. Deja que todos esos sentimientos se vayan. Quizá ahora te sientas más ligero. ¿No es maravilloso dejarse llevar? El globo de aire caliente se aleja suavemente, sube cada vez más hacia el azul del cielo, hasta que dejas de verlo. Cada vez te sientes mejor.

Una imagen nueva y feliz aparece en tu Canal de la Pantalla Perfecta Positiva. Mira la imagen brillante y llena de color de ti mismo. Te sonríes y te sientes seguro de quién eres. Cada día te encuentras más fuerte en tu interior. Entiendes que la sensación de fortaleza interior comienza con tus pensamientos.

Cada día es una nueva oportunidad para que brilles:

de animarte con tus pensamientos

de permanecer en la "zona neutral" cuando quieres reaccionar a las acciones y palabras de otros

de entablar amistades nuevas y felices.

Escucha tu "voz vencedora" en el interior de tu mente. Dice: *Lo voy a intentar. Me controlo a mí mismo, está muy bien ser diferente*.

Haces una imagen de ti mismo, manteniéndote firme en la "zona neutral", sintiendo que tú te controlas, animándote a ti mismo con tus pensamientos. Te mantienes erguido y tu voz es clara y tranquila. Te gusta lo que contemplas. Te ves formando parte de un grupo feliz de amigos, aguardando tu turno, animando a tus amigos y divirtiéndote. Disfruta de esa sensación y de la imagen que observas de ti mismo.

Invita a un grupo de pensamientos felices a que se unan contigo.

Haces de esos pensamientos tus amigos. Esos pensamientos te hacen sentirte bien.

Apaga tu Canal de la Pantalla Positiva Perfecta; sabes que puedes volver en cualquier momento y muchas veces al día.

Ahora, deja que tu cuerpo se estire poco a poco, poniendo tus manos sobre la cabeza. Si estás tumbado boca arriba, sube las piernas hasta el pecho y, cuando estés preparado, incorpórate despacio y con suavidad, dispuesto a recibir el resto de tu jornada.

relajación de entre 10 y 15 minutos puede ayudar a descargar las emociones negativas que puedan llevarse a clase y poner en mejor perspectiva los posibles problemas.

Utilice la relajación después del deporte, cuando los alumnos pueden sentirse cansados y necesiten tomar nuevas energías.

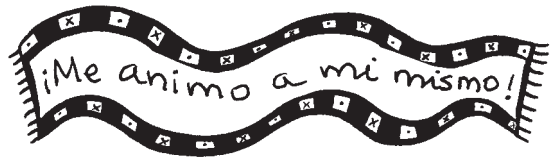
- Los alumnos pueden aplicar el Canal PPP a diversas situaciones: visualizar una actuación personal óptima en los deportes; visualizar un rendimiento académico y una realización de las tareas mejores; visualizar la prueba de algo nuevo; visualizar el establecimiento de nuevas amistades.

© Ediciones Morata, S. L.

Enciendo y apago el Canal de la Pantalla Positiva Perfecta

En cada una de las pantallas de TV que ves arriba, dibújate:

1 abordando una situación de acoso;
2 uniéndote a un grupo de amigos;
3 manteniéndote firme en la "zona neutral".



Escribe ejemplos de las veces que puedes poner el Canal PPP:

- hacer las paces con los amigos;
- .....
- .....
- .....

© Ediciones Morata, S. L.

APÉNDICES

Bibliografía para el alumnado

Libros de imágenes

BROWNE, Anthony (1984). *Willy the Wimp*. Walker Books, Londres. (Trad. cast.: *Willy el tímido*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica, 1991.)
— (1991). *Willy and Hugh*. Walker Books, Londres. (Trad. cast.: *Willy y Hugo*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica, 1993.)
— (1993). *Willy the Champ*. Walker Books, Londres (Trad. cast.: *Willy el campeón.* Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica, 1993.)
— (1997). *Willy the Dreamer*. Walker Books, Londres (Trad. cast.: *Willy el soñador*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica, 1997.)
VELTHUIJS, Mac (1993). *Frog and the Stranger*. (Trad. cast.: *La rana y el extraño*. Barcelona. Timun Mas, 1995, 2.ª ed.)

Ciclo Inicial de Educación Primaria

Ciclo Medio de Educación Primaria

BLUME, Judy (1988). *Blubber*. Macmillan, Londres. (Trad. cast.: *La ballena*. Nueva York. Bradbury Press, 1993.)
SCOTT, Hugh (1990). *The Camera Obscura*. Walker Books, Londres. (Trad. cast.: *Cámara oscura*. México. Fondo de Cultura Económica, 2002, 2.ª ed.)

Ciclo Superior de Educación Primaria y Primer Ciclo de ESO

CORMIER, Robert (1974). *The Chocolate Wars*. Collins, Londres. (Trad. cast.: *La guerra del chocolate*. Barcelona. Obelisco, 2004, 2.ª ed.)
PROVOOST, Anne (1997). *Falling*. Allen y Unwin, Sydney. (Trad. cast.: *La caída*. Madrid. Acento, 1997.)

Otros libros de literatura infantil y juvenil

De tres a seis años: 2.º Ciclo de Educación Infantil

MACKEE, D. (1990). *Elmer*. Madrid. Altea. (Sentirse diferente y no aceptado).
RODERO, P. (1998). *Dos amigos*. Madrid. Kókinos. (Historia de amistad entre un pez y un pájaro, con su desencuentro por vivir en mundos distintos y sus esfuerzos para conseguir estar juntos).
SCHNEIBER-WICKE, E. (1995). *Un cuervo diferente*. Barcelona. Juventud. (Sentirse diferente y no aceptado).
SENDAK, M. (1984). *Donde viven los monstruos*. Madrid. Alfaguara. (La familia es el lugar donde te quieren).
WENINGER, B. (2005). *Un niño es un niño*. Barcelona. Vicens-Vives. (Ser diferente de los otros).
WENSELL, V. (2001). *¿Quién tiene tiempo para osito?* Barcelona. Juventud. (Familias muy ocupadas para poder ocuparse de sus hijos e hijas).

De seis a ocho años. 1º Ciclo de Educación Primaria

BROWNE, A. (1991). *Willy el tímido*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
— (1993). *Willy y Hugo*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
— (1993). *Willy el campeón*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
— (1997). *Willy el soñador*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. (Querer ser lo que no somos).

© Ediciones Morata, S. L.

HAUSFATER-DOUÏEB, R. (2003). *El niño estrella*. Madrid. Edelvives. (El dolor que supuso la persecución de los judíos a través de un niño).
LIONNI, L. (2005). *Frederick.* Pontevedra. Kalandraka. (Sentirse diferente, pero ser reconocido, al final, como necesario).
PAOLA, T. (1996). *Oliver Button es un nena.* Santander. Miñón. ("A favor de los niños". Participar en actividades "supuestamente femeninas").
PERRAULT, C. (1994). *Pulgarcito*. Madrid. Anaya. (Hijos abandonados por sus padres).
TURÍN, A. (2001). *Rosa caramelo*. Barcelona. Lumen.
— (2001). *Arturo y Clementina*. Barcelona. Lumen. (A favor de las niñas).

De ocho a diez años. 2.ª ciclo de Educación Primaria

COLLODI, C. (1989). *Las aventuras de Pinocho.* Madrid. Altea. (Niños desobedientes y mentirosos a quien no le gusta la escuela).
ENDE, M. (1986). *Tragasueños.* Barcelona. Juventud. (Sobre miedos.)
GISBERT, J. M. (1990). *El guardian del olvido.* Madrid. S.M. (A la búsqueda de amor).
HOLDEN, L. D. (1993). *El mejor truco del abuelo.* México. F.C.E. (Angustia ante la pérdida).
SOLÉ VENDRELL, C. (1995). *La luna de Juan.* Barcelona. HYMSA. (Sobre miedos y esperanzas).
WAGNER, J. (1997). *Óscar y la gata de media noche.* Salamanca. Lóguez. (Amor y celos).

De diez a doce años. 3.º Ciclo de Educación Primaria

GRIPE, M.ª (1990). *Los hijos del vidriero.* Madrid. S.M. (Privación de afecto y de libertad por parte de dos niños secuestrados).
HENKER, K. (1996). *Julius, rey de la casa.* León. Everest. (Celos elevados a la máxima expresión, malos modales, cabezonerías)
— (2005). *Crisantemo.* León. Everest. (Cuando empieza al colegio, su nombre se convierte en un infierno para él).
— (2000). *La canción de Amina.* Madrid. S.M. (Reivindicación de la igualdad).
LÓPEZ NERVÁEZ, C. (1984). *La tierra del sol y la luna.* Madrid. Espasa-Calpe. (La convivencia difícil entre personas de diferentes creencias).
MOURE TRENOR, G. (2002). *Palabra de caramelo.* Madrid. Anaya. (Aprender a superar dificultades).
ORLEV, U. (1997). *El monstruo de la oscuridad.* Madrid. S.M. (Sobre miedos y amistades).

De doce a catorce años. 1.º Ciclo de Educación Secundaria

ABDEL-QADIR, G. (2002). *Las piedras que hablan.* Madrid. Edelvives. (Sobrevivir a los acosos).
MANKELL, H. (2000). *El perro que corría hacia una estrella.* Madrid. Siruela. (Acerca de la soledad, miedos y secretos).
MATUTE, A. M. y OLIVARES, J. (2003). *Los niños tontos.* Valencia. Media Vaca. (La vida de niños tristes).
PÁEZ, E. (1994). *Abdel.* Madrid. S.M. (Injusticias en las relaciones con las personas inmigrantes).
RIVAS TORRES, M. (2001). *Los sueños de Nassima.* Barcelona. La Galera. (Sobre injusticias e intolerancias).
VÍAS MAHOU, B. (2001). *Amor en Ammán.* Madrid. Anaya. (Relaciones entre personas de culturas diferentes).

© Ediciones Morata, S. L.

(Fotocopiar en papel con el membrete del centro)

Queridos padres o tutores:

¿Saben que los estudios demuestran que uno de cada cinco alumnos sufre un acoso permanente y que muchos se muestran reticentes a informar de los episodios de acoso? Nuestro centro está interviniendo en el asunto para crear un ambiente seguro y agradable para todos nuestros alumnos.

Actualmente nuestra clase está trabajando en una unidad didáctica a cerca de la lucha contra el acoso que abarca temas como:

- ¿Qué es el acoso?
- ¿Qué se siente al ser acosado?
- ¿Por qué acosan los chicos?
- Situar el acoso en nuestro centro.
- Acciones que pueden emprender los observadores pasivos.
- La importancia de informar con responsabilidad.
- Estrategias de asertividad.
- Hacer frente a las conductas de acoso.
- Estrategias globales del centro.

Anime a su hijo a que comente con ustedes lo que ha aprendido en el centro. Gracias por su apoyo, mientras seguimos construyendo un centro educativo seguro y agradable.

Un cordial saludo:

© Ediciones Morata, S. L.

(Fotocopiar en papel con el membrete del centro)

Queridos padres o tutores:

Nuestro centro está adoptando continuamente medidas para anticiparse a los problemas y crear un ambiente de aprendizaje seguro y acogedor. Actualmente, estamos combatiendo el problema del acoso. Nuestra función consiste en seguir concienciando a la comunidad escolar y adoptar las mejores iniciativas al respecto.

Pediremos la colaboración de los alumnos mediante encuestas anónimas. Éstas nos ayudarán a planificar, actualizar e implementar medidas eficaces de prevención e intervención y a evaluar nuestra práctica actual.

Animamos a los alumnos a que comenten con sus familias esta cuestión. Apreciamos su apoyo y les mantendremos informados.

Un cordial saludo:

© Ediciones Morata, S. L.

PLAN DE SEGUIMIENTO INDIVIDUAL DEL ALUMNO (1)

Examen de las conductas negativas

NOMBRE: ..... FECHA: .....

PROFESORA O PROFESOR: ..... CURSO: .....

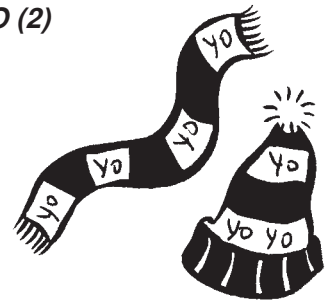
Motivos de la mala conducta: *Poder, revancha, llamar la atención, retraimiento*

LAS CONDUCTAS	DÓNDE OCURREN	CUÁNDO OCURREN	REACCIÓN DE LOS COMPAÑEROS

© Ediciones Morata, S. L.

PLAN DE SEGUIMIENTO INDIVIDUAL DEL ALUMNO (2)

Yo me animo a mí mismo



La conducta sobre la que estoy trabajando es: .....

.....

.....

No quiero:

.....

.....

.....

.....

Quiero:

.....

.....

.....

.....

MALO: *(Con la alumna o alumno, mencione dos o tres consecuencias de no adoptar la conducta adecuada).*

.....

.....

.....

BUENO: *(Con la alumna o alumno, mencione dos o tres consecuencias de adoptar la conducta adecuada).*

.....

.....

.....

Yo me guío solo cuando opto por:

.....

.....

.....

.....

(Con la alumna o alumno, mencione tres ó cuatro conductas que pueda realizar sin sentirse mal).

Mi maestro me guía al:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Consecuencias de no seguir mi plan: .....

.....

.....

FIRMAS:..... ....

FECHA DE INICIO: ..... FECHA DE REVISIÓN: .....

© Ediciones Morata, S. L.

PLAN DE SEGUIMIENTO INDIVIDUAL DEL ALUMNO (3)

Mi registro de conducta

NOMBRE: .....

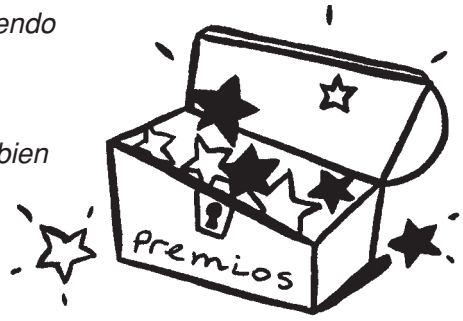
CURSO: ..... FECHA: .....

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Consejos de mi profesor				

Lo estoy haciendo muy bien

Lo estoy haciendo bien

No lo estoy haciendo bien



Mis premios

.....

.....

.....

© Ediciones Morata, S. L.

Consejos para los profesores de alumnos que acosan

Deje claro al alumno que la comunidad escolar se toma muy en serio la cuestión del acoso y que se trata de una conducta inaceptable. Préstele ayuda de diversas maneras, facilitándole un mentor, supervisión y programas de actuación.

Piense en los motivos *por los que* el alumno acosa. Podrían ser algunos de los siguientes o todos ellos:

1. Aburrimiento

Cree una tormenta de ideas con el alumno sobre posibles actividades que desarrollar en el recreo de la comida.

2. Frustración

Investigue si la carga de trabajo del niño es demasiado difícil o demasiado fácil.

Investigue si el alumno pertenece a algún grupo de compañeros.

3. Enfado

¿Está enfadado el alumno? Comente con él que el enfado, la ira, es una emoción humana normal; lo que hace que el enojo sea constructivo o destructivo es cómo lo manejamos. Facilítele estrategias para reducir su enojo en el marco de estos preceptos:

- No debes hacerte daño a ti mismo.
- No debes hacer daño a otros.
- No debes hacer daño a las cosas.

Ideen juntos un conjunto de reductores adecuados de la ira que se ajusten a los criterios anteriores.

4. Falta de competencia social

Algunos alumnos tienen dificultades para distinguir entre la conducta agresiva y la asertiva. Puede reproducir ante los alumnos algunas formas de comportamiento que son ineficaces y ejemplificar a continuación maneras de conseguir lo que quieren sin tener que ser manipuladores o agresivos. Antes de representar las conductas actuales de los alumnos solicite siempre su permiso.

5. Poca empatía

Enfocando la cuestión con sensibilidad y sin juzgar, ayude al alumno a comprender los efectos de su conducta sobre los demás. Examine con él este problema y anímele a desarrollar la empatía haciéndole preguntas como: Cuando tratas a X de ese modo, ¿cómo crees que se siente X? ¿Podrías hacer esto de otra forma?

Evite en todo momento tácticas verbales agresivas; esto sólo consigue reforzar el tipo de conducta que procura que elimine el alumno.

© Ediciones Morata, S. L.

Lista de comprobación de indicios del acoso

Muchos alumnos y alumnas son reacios a informar de episodios de acoso por miedo a represalias, vergüenza, humillación, sentimientos de incompetencia y el convencimiento de que decírselo a alguien no mejorará la situación.

Los profesores tienen que buscar constantemente indicios que puedan alertar acerca de situaciones de acoso. Los puntos que aparecen a continuación facilitan algunas pistas que puedan señalarnos que están acosando a algún alumno; también pueden indicar otros problemas. Será necesaria una investigación más detenida para hallar la auténtica causa.

Indicios físicos

- ❏ Cortes y cardenales.
- ❏ Pérdidas de dinero.
- ❏ Daños a los bienes.
- ❏ Ropa rota.

Indicios psicológicos

- ❏ Cambios frecuentes de humor.
- ❏ Tranquilidad rara.
- ❏ Menos tratable.
- ❏ Pesadillas.
- ❏ Dolores inespecíficos.
- ❏ Conducta destructiva o autodestructiva.
- ❏ Episodios de apatía y depresión.
- ❏ Dificultad para controlarse.
- ❏ Hipersensibilidad.
- ❏ Llorar frecuentemente.

Indicios sociales

- ❏ Parece que no tiene amigos.
- ❏ Se esfuerza menos y rinde menos en el centro educativo.
- ❏ Deja de lado sus aficiones.
- ❏ Se resiste a ir al centro.
- ❏ Hermético.
- ❏ Le faltan objetos personales.

© Ediciones Morata, S. L.

CARTEL 1

© Ediciones Morata, S. L.

CARTEL 2

© Ediciones Morata, S. L.

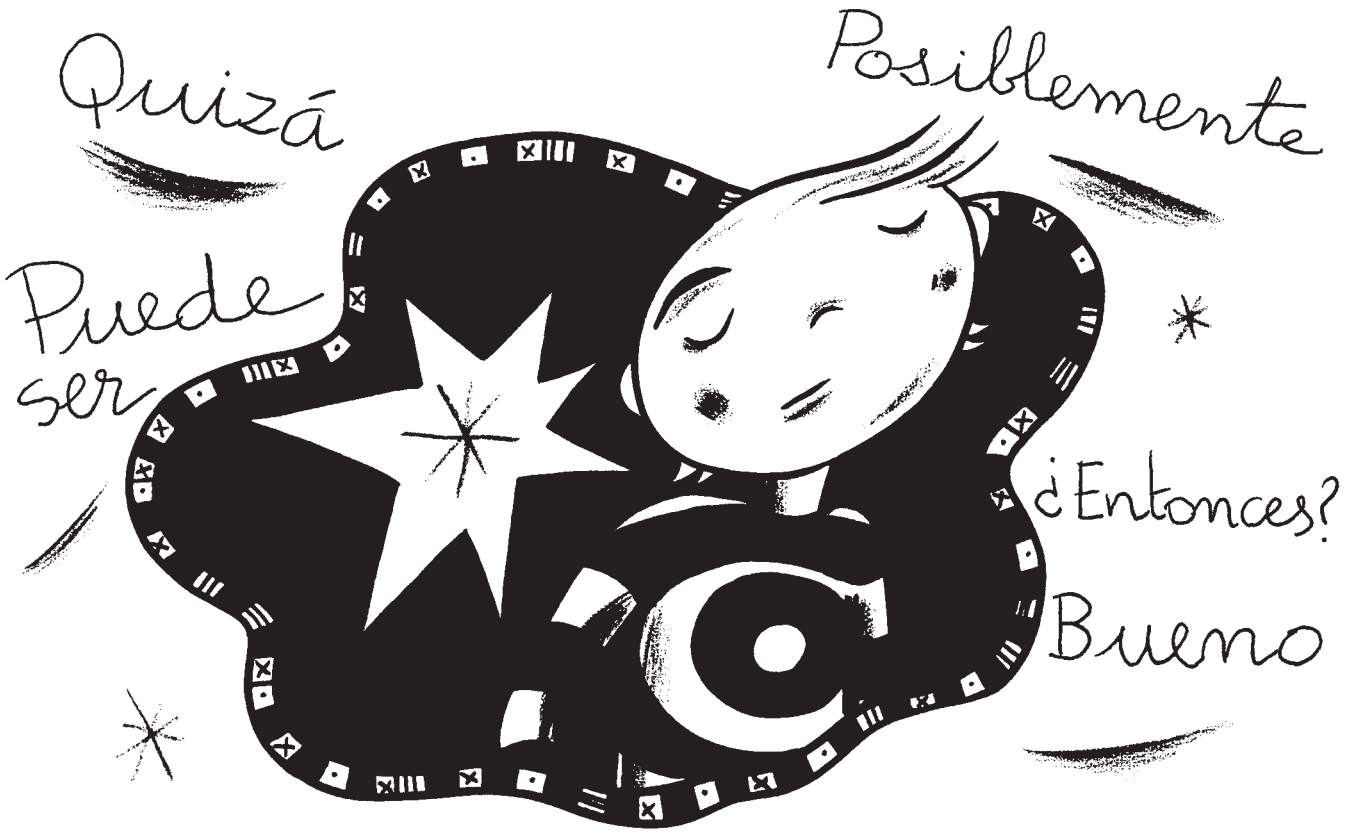
CARTEL 3

© Ediciones Morata, S. L.

CARTEL 4

© Ediciones Morata, S. L.

El banco de niebla

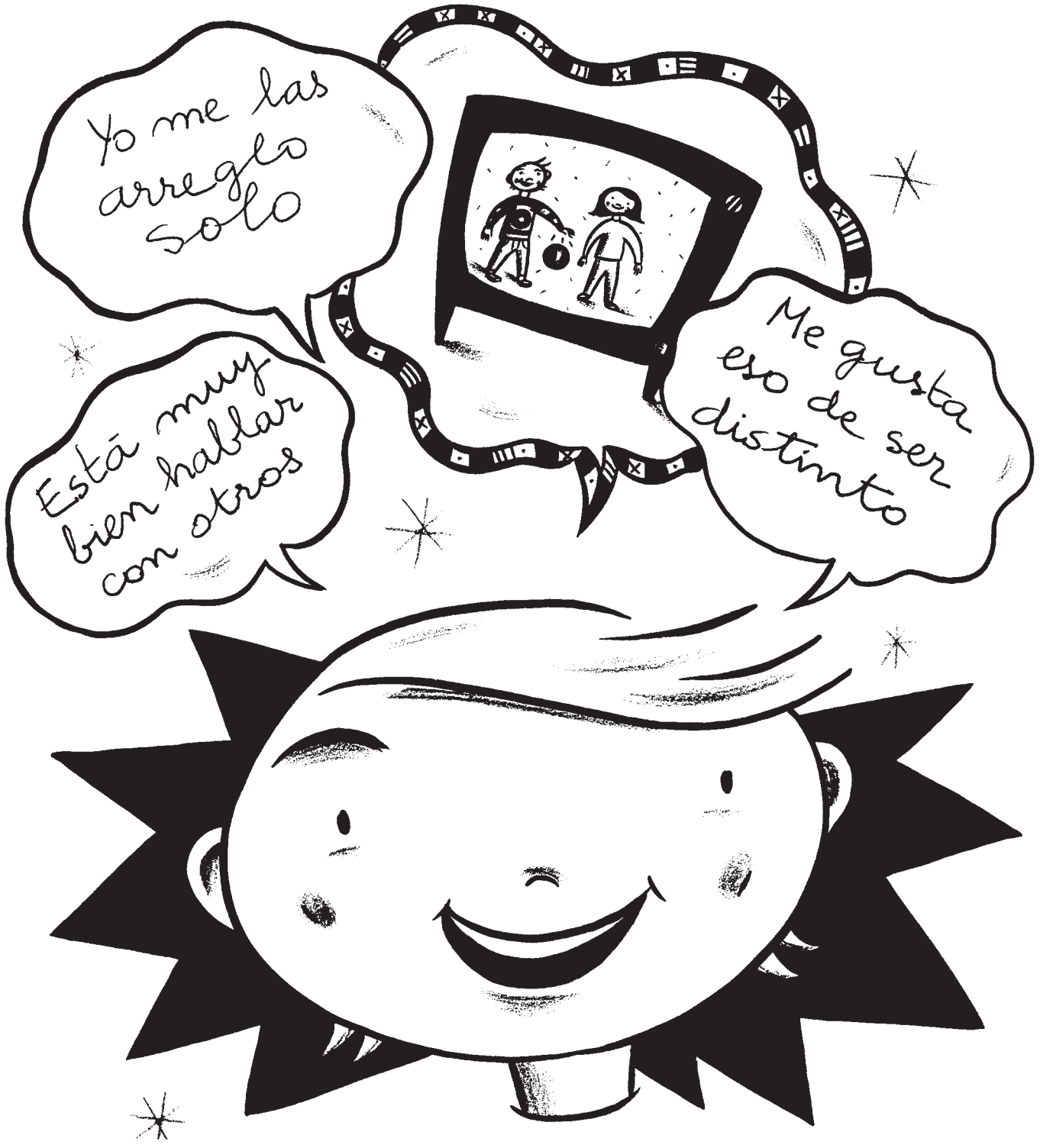


Si tú lo dices

Éso es lo que crees

No sabía que te importara tanto

© Ediciones Morata, S. L.



Mi voz vencedora

CARTEL 6

© Ediciones Morata, S. L.

Mi voz perdedora

CARTEL 7

© Ediciones Morata, S. L.

Felicidades

Se otorga a

.....

el Certificado de Observador Pasivo de Excepción

Felicidades tus acciones positivas sirven para mejorar nuestro centro

Profesor: ..... *Fecha:* .....

CARTEL 1

© Ediciones Morata, S. L.

Felicidades

Se otorga a

.....

el Certificado de Compañero Excelente

Felicidades por acoger y animar a tus compañeros

Profesor: ..... *Fecha:* .....

© Ediciones Morata, S. L.

Felicidades

Se otorga a

.....

el Certificado de Servicio
para una Escuela Segura

Felicidades por contribuir a hacer que la escuela sea un lugar seguro y agradable

Estamos orgullosos de ti

Profesor: ..... *Fecha:* .....

© Ediciones Morata, S. L.

Bibliografía

ARGYLE, M. (1983). *The Psychology of Interpersonal Relationships* (4.ª ed.). Harmondsworth: Penguin. (Trad. cast.: *Psicología del comportamiento interpersonal.* Madrid. Alianza, 1994, 4.ª ed.)

BACK, K. y BACK, K. (1991). *Assertiveness at Work*. Londres: McGraw Hill.

BERNE, S. (1996). *Bully-Proof Your Child*. Melbourne: Lothian.

BESAG, V. (1989). *Bullies and Victims in Schools*. Philadelphia: Open University Press.

— (1992). *We Don't Have Bullies Here*. 57 Manor House Rd, Newcastle-upon-Tyne.

BIDDULPH, S. (1997). *Raising Boys*. Sydney: Finch Publishing.

BOULTON, M. J. y UNDERWOOD, K. (1992). "Bully/victim problems among middle school children". *Brithish Journal of Educational Psychology*, págs. 73-87.

BROWN, J. y FARBY, L. (1993). *Overcoming Bullying - The Chalkface Project*. P.O. Box 1, Milton Keynes MK5 6JB.

CANTER, L. (1992). *Assertive Discipline.* Santa Mónica: Lee Canter y Associates.

DAY, J. (1994). *Creative Visualization with Children*. Shaftesbusy, Dorset: Element Books.

Education Department of Queensland (1998). *Bullying - No Way!* Brisbane.

ELLIOT, M. (ed.) (1992). *Bullying: A Practical Guide to Coping for Schools*. Londres: Longman.

— (1998). *Wise Guides, Bullying.* Londres: Hodder Children's Books.

FARRINGTON, D. P. (1993). "Understanding and preventing bullying". En TONNY, M. y MORRIS, N. (eds.), *Crime and Justice*, 17. Chicago: University of Chicago Press.

FELNER, R. D. y ADAN, A. A. (1988). "The school transitional environment projet: An ecological intervention and evaluation". En R. H. PRICE, E. L. COWEN y cols. (eds.), *Fourteen Ounces of Prevention,* 111-22. Washington: American Psycgological Association.

FIELD, E. M. (1999). *Bully Busting*. Sydney: Finch Publishing.

FORSEY, C. (1994). *Hands Off! The Anti-Violence Guide to Developing Positive Relationships*. Melbourne: West Education Centre, DEET.

FULLER, A. (1998). *From Surviving to Thriving: Promoting Mental Health in Young People*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

GILMARTIN, B. G. (1987). "Peer group antecedents of severe love-shyness in males". *Journal of Personality,* 55, págs. 467-89.

GLASSER, W. (1969). *Schools Without Failure*. Nueva York: Harper y Row. (Trad. cast.: *Escuela sin fracasos*. Buenos Aires. Paidós, 1969.)

GORDON, T. (1988). *Parent Effectiveness Training*. Solana Beach, California: Effectiveness Training. (Trad. cast.: *PET: Padres Eficaz y Técnicamente preparados*. México. Diana, 19.ª ed.)

HAZLER, R. J., HOOVER, J. H. y OLIVER, R. (1993). "What do kids say about bullying?" *Education Digest,* 58 (7), págs. 16-20.

HERRON, R., y PETER, V. J. (1998). *A Good Friend: How To Make One, How To Be One*. Nebraska: Boystown Press.

HILLS, S. (1992). *Games That Work*. Melbourne: Eleanor Curtain Publishing.

JENKIN, J. (1996). *Resolving Violence*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

JOHNS, B. H. y CARR, V. G. (1995). *Techniques for Managing Verbally and Physically Aggressive Students*. Denver: Love Publishing.

JOHNSON, D. W. y JOHNSON, F. (1994). *Joining Together: Group Theory and Group Skills* (5.ª ed.). Boston: Allyn y Bacon.

KIDS HELPLINE (1996). *School Counselling - A client-centred perspective,* Agosto. Brisbane: Kids Helpline.

LINNING, L., PHILLIPS, M. y TURTON, R. (1997). *A Literature-based Approach to Bullying*. Brisbane: The Literature Base Publications.

MARANO, H. E. (1995). "Big bad bully". *Psychology Today*, Septiembre/Octubre, págs. 58-82.

MCCARTHY, P., SHEEHAN, M., WILKIE, S., y WILKIE, W. (eds.) (1998). *Bullying: Causes, Costs and Cure*. P.O. Box 196, Nathan, Queensland: Beyond Bullying Association.

© Ediciones Morata, S. L.

MELLOR, A. (1993). *Bullying and How To Fight It*. Glasgow: Scottish Council for Research in Education.
OLWEUS, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do.* Oxford: Blackwell. (Trad. cast.: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid. Morata, 2004, 2.ª ed.)
OSKAMP. S. (1984). *Applied Social Psychology*. Ingelwood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
PEARSON, M. y NOLAN, P. (1991). *Emotional First Aid for Children.* Springwood, New South Wales: Butterfly Books.
— y NOLAN, P. (1995). *Emotional Release for Children*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
RANDALL, P. (1996). *A Community Approach to Bullying*. Londres: Trentham Books.
RIGBY, K. (1994). "School Bullies". *Independent Teacher*, 10 (2) págs. 8-9.
— (1995). "New thinking about bullying in schools". *Independent Education*, Julio, 3-6. Sydney: New South Wales Education Union.
— (1996). *Bullying In Schools and What To Do About It*. Melbourne: Australian Council For Educational Research.
— (1997). "What children tell us about bullying in schools". *Children Australia*, 22 (2), págs. 28-34.
— (1998). "Peer relations at school and the health of adolescents". *Youth Australia Studies*, 17 (1), págs. 13-17.
— (2001). *Stop the Bullying: A Handbook for Schools*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
ROGERS, B. (1994). *Behaviour Recovery*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
— (1998). *You Know the Fair Rule.* Melbourne: Australian Council for Educational Research.
SELIGMAN, M. (1991). *Learned Optimism*. Sydney: Random House. (Trad. cast.: *Aprenda optimismo: haga de la vida una experiencia maravillosa*. Barcelona. Grijalbo, 1998).
SHARP, S. y SMITH, P. (eds.) (1994a). *Tackling Bullying in Your School.* Londres: Routledge.
— y SMITH, P. (eds.) (1994b). *School Bullying.* Londres: Routledge.
SLEE, P. T. (1995). "Peer victimisation and its relationship to depression among Australian primary school students". *Personality and Individual Differences,* 18, págs. 57-62.
— (1996). *The P.E.A.C.E. Pack*. Adelaide: School of Education, Flinders University.
SMITH, P. y *Thompson* D. (eds.) (1991). *Practical Approaches to Bullying*. Londres: David Fulton Publishers.
ST JOHN BROOKS, C. (1985). "The school bullies". *New Society*, 6 Diciembre, págs. 262-265.
TATTUM, D. y TATTUM, E. (1994). "Countering bullying: raising awareness and developing strategies". *Incorporated Association of Registered Teachers of Victoria*, seminario n.º 37 octubre.
WEBSTER-DOYLE, T. (1991). *Why Is Everybody Always Picking On Me?* Middlebury, Vermont: Atrium Society Publications.
WRAGG, J. (1989). *Talk Sense To Yourself*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
ZARZOUR, Kim (1994). *The Schoolyard Bully*. Toronto: Harper Collins.

Documentos

Department of Education, Victoria (1999). *Framework for Student Support Services in Victorian Government Schools*. Melbourne.
House of Representatives Standing Committee on Employment, Education and Training (1993). *Violence in Schools*. Canberra.

Vídeos

MAINES, B. y ROBINSON, G. (1992). *Michael's Story - The No Blame Approach*. Bristol: Lame Duck Publishing.
BALFOUR, J. (1994). *Bullying.* Melbourne: Australian Council for Educational Research.

© Ediciones Morata, S. L.

Índice de materias

Acosadores. Alejamiento de los, 53.
—. Autoconversación y, 139.
—. Características/conducta de los, 19, 20, 26, 60, 79, 81, 92, 145, 154, 159.
—. Causas de, 87-90, 159.
—. Ciclos de la conducta de los, 20, 145.
—. Coordinador del bienestar de los alumnos y, 21, 35, 54, 55.
—. Disuasión, 55, 75.
—. Enfoque de no inculpación con los, 48-50.
—— humanístico con los, 48.
—— legalista con los, 47-48.
—— moralista con los, 47.
—. Entrenamiento de empatía de los, 49, 50, 51, 159.
—. "Método de preocupación compartida" con los, 21, 45, 50-53.
—. Padres de los, 73.
—. Plan de control individual y, 21, 45, 53, 54, 156-158.
—. Profecías de cumplimiento inevitable y, 28.
—. Qué dicen los niños, 89.
—. Reconciliación con los acosados, 48.
—. Reconocimiento del daño causado, 53, 159.
—. Represalias contra el acosado y, 48, 53, 55, 91.
—. Suspensión de los, 21, 45, 46, 53, 55.
Acosados. Asertividad de los, 74-75, 120-125, 126-129, 130-133, 134-138, 154, 162-164.
—. "Acosado", uso del término, 13.
—. Autoconversación y, 75, 139-143.
—. Blancos fáciles, 41.
—. Características/conducta de los, 53, 60, 74-75, 80, 81, 88, 91, 92, 120-125, 126-129, 130-133, 134-138, 139-143, 144-150, 160, 162-167.
—. Círculo vicioso de la víctima y, 20, 144.
—. Comité de bienvenida y, 21, 33-34, 38.
—. Coordinador de bienestar de los alumnos y, 21, 35.
—. Efectos del acoso en los, 19, 25, 26, 40, 53, 74, 79, 81, 91, 92, 97, 154, 160.
—. Enfoque de no inculpación con los, 49-50.
—. Estrategias con los, 43, 75, 120-125, 126-129, 130-133, 134-138, 139-143, 144-150, 154, 162-167.
—. Experiencias comparativas y, 33.
—. Grupo de apoyo a los, 28.
—. Lista de comprobación de indicios de, 160.
—. Método de la preocupación compartida y, 21, 45, 50-53.
—. Niños vulnerables en el patio de recreo, 21, 42, 43.
—. Observadores pasivos y, 110, 111, 112, 162.
—. Padres de los, 74-75, 154.
—. Potenciación de los, 43, 75, 120-125, 126-129, 130-133, 134-138, 139-143, 144-150, 154, 162-167.
—. Profecía de cumplimiento inevitable y, 28.
—. Protección de los, 55, 74, 91, 117.
—. Reconciliación con el acosador y, 48.
—. Relajación y visualización creativa y, 144-150.
—. Represalias contra los, 48, 53, 55, 91, 160.
—. Reunión informativa del profesorado, 21, 42, 43.
—. Sistema de colegas protectores y, 21, 33, 38, 117-119, 169.
— "Víctima", uso del término, 13.
—. Zona neutral y, 75, 120-125, 126-127, 130, 134-138, 146, 149, 150.
Acoso. Carácter encubierto del, 11, 63, 91-96, 97.
—. Causas del, 87-90, 154.
—. Ciclos de, 20, 145.
—. Contexto social del, 18-19, 20.
—. Definiciones de, 79-81, 82, 154.
—. Disuasión del, 55.
—. Duración del, 63.
—. Efectos en acosados, 19, 25, 26, 40, 53, 74, 79, 81, 91, 92, 97, 154, 160.
—. Enfoques del, 17, 19-20.
—. Eslóganes contra el acoso, 114-116.
Acoso. Expectativas de la comunidad y, 19, 63.
—. Frecuencia del, 60, 61.
—. Género y, 60.
—. Gravedad del, 53.
—. Qué dicen los niños, 82.
—. Supervisión del, 55-57.
—. Tipos de, 60, 61, 79-81, 82, 86, 97.
Administradores. Círculos de calidad y, 32, 38.
—. Coordinador del bienestar de los alumnos y, 21, 35, 54, 55.
—. Enfoque global del centro educativo y, 17.
——— moralista y, 47.
—. Padres y, 70.
Alumnos. Aprendizaje centrado en el alumno y, 29.
—. Asambleas de clase y, 21, 30-31, 38, 61, 62.
——— de centro y, 21, 36, 62.
—. Círculos de calidad y, 21, 31-33, 38, 61.
—. Comité de bienvenida y, 21, 33-34, 38.
—. Competencias interpersonales de los, 21, 22, 23, 29.
—— personales de los, 11, 20, 26-27, 29, 32-33.
—— sociales de los, 11, 20, 26-27, 29, 32-33.
—. Conciencia social y, 20, 28.
—. Conflicto entre compañeros y dramatización y, 25-26.
—. Consejo de, 21, 35, 38, 61, 62, 98, 103.
—. Coordinador de bienestar de los, 21, 35, 54, 55.
—. Desensibilización a la violencia, 18, 25.
—. Discusión y debate y, 18.
—. Enlace entre hogar y centro educativo, 21, 35, 154, 155.
—. Grupos de intereses a la hora de comer, 21, 40-41.
—. Hogar seguro y, 21, 37.
—. Horario de comidas en tres fases, 21, 42-43.
——— días lluviosos y, 21, 40.
—. Informes de episodios de acoso y, 59, 63, 91.
—. Mediación de compañeros y, 21, 34-35, 38, 61, 62.
—. Miedo al acoso y, 18.
—. Normativa de control de los, 21, 36, 38, 46, 54, 58-67.
—. Participación de la familia y, 21, 36-37.
—. Plan de seguimiento individual y, 21, 45, 53, 54, 156-158.
—. Programas de transición y, 21, 35.
—. Red comunitaria y, 21, 37, 38, 39, 46.
—. Respeto a los, 25, 29, 46.
—. Separación temporal y, 21, 45, 46.
—. Sistema de colegas protectores, 21, 33, 38, 117-119, 169.
—. Tipos de, 24-25.
—. Vigilancia del acoso y, 55-57.

Código antiacoso, 102-104.
——. Consejo de alumnos y, 103.
——. Definición de, 102.
——. Ejemplos de, 102-103.
——. Padres y, 103.
Contenidos curriculares, 25-27, 29.
——. Artes, 29, 62.
——. Ciencias, 29.
——. Debates, 21, 22, 26, 62.
——. Dramatización, 21, 22, 25-26.
——. Idiomas, 29.
——. Lenguaje, 29.
——. Literatura, 21, 22, 25.
——. Matemáticas, 29.
——. Música, 21, 22, 26.
——. Oradores invitados, 21, 26.
——. Programas de competencias sociales, 21, 22, 26-27, 29.
——. Respeto a los alumnos y, 25, 26.
——. Salud y educación física, 29.
——. Sociedad y medio ambiente, 29.

© Ediciones Morata, S. L.

Contenidos curriculares. Tecnología, 29.
——. Vídeos, 21, 25.
Currículum, 22-29.
—. Competencias interpersonales y, 21, 22, 23, 29, 46.
—. Definición de, 22.
—. Diagrama del, 22.
—. Enfoque global del centro educativo y, 17, 21, 46, 154.
—. Lista de comprobación del, 29.
—. Oculto, 22-23.
—. Programas extracurriculares, 21, 28.

Directores escolares. Círculos de calidad y, 32, 38.
——. Enfoque global del centro y, 17.
——. Padres y, 70, 71.
——. Suspensión de alumnos y, 21, 45, 46, 53, 55.

Enfoque global del centro educativo, 11-75.
———————. Diagrama del, 21.
———————. Eficacia del, 11, 18-19, 44.
———————. Elementos del, 17.
———————. Importancia del, 11-21, 47.
———————. Prevención y, 47.
Estilos de enseñanza y aprendizaje, 23-25, 29.
———————. Aprendizaje centrado en el alumno y, 29.
———————. Auditivos, 23-24.
———————. Cinestésicos, 23.
———————. Clase equitativa y, 29.
———————. Competencias sociales y, 26-27.
———————. Consistencia de los, 23.
———————. Contexto social de los, 23.
———————. Cooperativos, 29.
———————. Currículum y, 21, 22-23, 24-25.
———————. Diversidad cultural y, 29.
———————. Exploración libre y, 29.
———————. Inclusivos, 29.
———————. No competitivos, 29.
———————. Poner el acento en lo mejor de cada persona y, 29.
———————. Relevancia de los, 23.
———————. Secuencial, 23.
———————. Visual, 23.
Estructura del centro educativo, 21, 30-39.
———————. Acusada de ser culpable del acoso, 18, 68, 69.
———————. Asambleas y, 21, 36, 62.
———————. de clase y, 21, 30-31, 38, 61, 62.
———————. Círculos de calidad y, 21, 31-33, 38, 61.
———————. Comité de bienvenida y, 21, 33-34, 38.
———————. Consejo de alumnos y, 21, 35, 38, 61, 62, 98, 103.
———————. Coordinador del bienestar de los alumnos y, 21, 35, 54, 55.
———————. Enlace entre hogar y el centro y, 21, 35, 154, 155.
———————. Expulsión del acosador y, 21, 45, 46, 53, 55.
———————. Hogar seguro y, 21, 37.
———————. Importancia de la, 30.
———————. Mediación de los compañeros y, 21, 34-35, 38, 61, 62.
———————. Niños vulnerables en el patio de recreo, 21, 42, 43.
———————. Normativa de control de los alumnos y, 21, 35, 38, 46, 54, 58-67.
———————. Orientación y, 53-54, 62.
———————. Participación de la familia y, 21, 36-37.
———————. Programas de transición y, 21, 35.
———————. Red comunitaria y, 21, 37, 38, 39, 46.
———————. Reglas de clase y, 46.
———————. Sistema de colegas protectores y, 21, 33, 38, 117-119, 169.
———————. Supervisión del acoso y, 55-57.
———————. Suspensión del acosador y, 21, 45, 46, 53, 55.

Informar del acoso, 91-96.
———. Alumnos y, 59, 61, 63, 91, 94.
———. Carácter encubierto del acoso, 11, 63, 91-96, 97, 160.
———. Características/conducta de los acosadores, 19, 20, 26, 60, 79, 81, 92, 145, 159.
———. Características/conducta de los acosados, 53, 60, 74-75, 80, 81, 88, 91, 92, 120-125, 126-129, 130-133, 134-138, 139-143, 144-150, 162, 162-167.
———. "Cultura de la denuncia" y, 60, 91, 94, 114.
———. Desarrollo de procedimientos de informe, 66.
———. Efectos del acoso sobre los acosados, 19, 25, 26, 40, 53, 74, 79, 81, 91, 92, 97, 154, 160.
———. Encuestas y cuestionarios, 61, 64, 91, 155.
———. Informe de los observadores pasivos, 63.
———. Padres y, 59, 61, 63, 98, 154, 155.
———. Personal no docente y, 61.
———. Profesores y, 20, 23, 61.
———. Protección de los acosados y, 55, 74, 91.
———. Qué dicen los niños, 93.

Liderazgo y control. Enfoque global del centro educativo y, 17, 46.
———. Liderazgo de grupos de apoyo y, 28.
———. Lista de comprobación y, 38.
———. Mediación de los compañeros y, 21, 34-35, 38, 61, 62.

Normativa antiacoso, 58-67.
——. Alumnos y, 58, 59, 60, 61, 62, 63.
——. Asambleas de clase y, 61, 62.
——. Beneficios de, 63.
——. Características de la, 58-59.
——. Círculos de calidad y, 61.
——. Consejo de alumnos y, 61, 62.
——. Consultas respecto a la, 59-62, 63.
——. Currículum y, 58, 61, 62, 65.
——. "Escuela contundente", 60, 91, 114.
——. Importancia de la, 58.
——. Liderazgo y administración y, 58, 61, 62, 65.
——. Mantenimiento de, 62, 67.
——. Mediación de los compañeros y, 61, 62.
——. Observadores pasivos y, 59, 62, 63.
——. Orientación y, 62.
——. Orientaciones para la, 61, 64-67.
——. Padres y, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 71, 154.
——. Patio de recreo y, 58, 61, 62.
——. Plan de acción, 64-67.
——. Procedimientos acerca de los incidentes, 59, 61, 62, 63, 66.
——.Profesores y, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65.
——. Revisión y evaluación de la, 63, 67.
——. Supervisión y evaluación de, 59.

Observadores pasivos, 105-110, 111-113.
——. Acosados y, 110, 111, 112, 161.
——. Actitudes de los, 105-110, 154, 161.
——. Autoconservación de los, 139.
——. Código de los, 111-113.
——. Cómplices, 49, 108.
——. Coordinador de bienestar de los alumnos y, 21, 35, 54, 55.
——. Difusión de la responsabilidad, 105.
——. Drama y, 26.
——. Enfoque de no inculpación y, 48, 49.
——. Importancia de los, 105.
——. Informe de los, 63.
——. Normativa antiacoso y, 59, 62, 63, 154.
——. Procedimientos para los incidentes de acoso y, 44.
——. Qué dicen los niños, 108.

Padres, 68-75.
—. Acciones legales de los, 44, 69.
—. Coordinador del bienestar de los alumnos y, 21, 35, 54, 55.
—. Directores escolares y, 70, 71.
—. Enfoque global del centro educativo y, 17, 68-75, 154, 155.
—— humanístico y, 48.
—. Enlace casa y centro y, 21, 35, 154, 155.
—. Entrevistas con los, 68-72.
—. Grupos de intereses a la hora de comer y, 41.
—. Informes de acoso de los, 59, 61, 63, 98, 155.
—. Mediación de los compañeros y, 21, 34-35, 38, 61, 62.
—. Método de la preocupación compartida y, 21, 45, 50-53.
—. Opinión adversa de la escuela, 18, 68, 69.
—. Participación de los, 21, 35, 36-37, 53, 68-75, 154, 155.
—— del grupo de apoyo y, 28.
—. Plan de control individual del alumno y, 21, 45, 53, 54, 156-158.
—. Preocupación de los, 53, 69, 155.
— preparados, 20, 68, 69-70.
—. Profesores y, 68-72, 154.
—. Reacciones al acoso de, 68, 69-70.
—. Red comunitaria y, 21, 37, 38, 39, 46.
—. Respeto a los, 29, 46.
—. Sesiones informativas para los, 11, 72.
—. Situar el acoso y, 98, 154, 155.
—. Suspensión y, 21, 45, 46, 53, 55.
Procedimientos (para los episodios de acoso), 17, 21, 44-47.
————————. Alejamiento del acosador y, 53.
————————. Consecuencias lógicas y, 21, 45, 46, 53.
————————. Enfoque de no inculpación y, 21, 45, 48-50.
———————— global del centro educativo y, 17, 21.
———————— humanístico y, 47, 48, 53.
———————— legalista y, 47-48.
———————— moralista y, 47.
———————— no punitivo y, 21, 46, 47, 53.
———————— punitivo y, 21, 46, 47, 53.
————————. Expulsión del acosador y, 21, 45, 46, 53, 55.
————————. Fundamento de, 44, 47.

© Ediciones Morata, S. L.

Procedimientos (para los episodios de acoso). Lista de comprobación y, 46.
————————. Método de la preocupación compartida y, 21, 45, 50-53.
————————. Negación de privilegios y, 21, 46, 53.
————————. Normativa de control de los alumnos y, 46, 54.
————————. Orientación y, 45, 53-54, 62.
————————. Orientaciones del profesor y, 46.
————————. Participación de los padres y, 53, 154.
————————. Plan de control individual y, 21, 45, 53, 54, 156-158.
————————. Prevención-intervención y, 21, 45, 46, 47.
————————. Red comunitaria y, 46.
————————. Represalias contra el acosado y, 48, 53, 55, 91.
————————. Seguimiento (de incidentes) y, 46, 67, 71.
————————. Separación temporal y, 21, 45, 46, 53.
————————. Sistema de colegas protectores y, 118.
————————. Suspensión del acosador y, 21, 45, 46, 53, 55.
————————. Vigilancia del acoso y, 55-57.
Profesores. Asambleas de clase y, 21, 30-31, 38, 61, 62.
—. Círculos de calidad y, 21, 31-33, 38, 61.
—. Competencias interpersonales de los, 23.
—. Cómplices, 20.
—. Coordinadores de bienestar de los alumnos, 21, 35, 54, 55.
—. Enfoque de no inculpación y, 48-50.
—— humanístico y, 47, 48, 53.
—— legalista de los, 47-48.
—— moralista y, 47.
—. Enfoques aislados del acoso y los, 17, 44, 159.
—. Enlace entre el hogar y el centro y, 21, 35, 154, 155.
—. Formación de los, 62.
—. Grupos de intereses a la hora de comer y, 21, 40-41.
—. Hogar seguro y, 21, 37.
—. Horario de comidas en tres fases y, 21, 42-43.
—— para los días de lluvia y, 21, 40.
—. Identificación de la conducta de acoso por los, 11.
—. Líderes de grupos de apoyo, 28.
—. Mediación de compañeros y, 21, 34-35, 38, 61, 62.
—. Método de la preocupación compartida y, 21, 45, 50-53.
—. Modelos de rol (para los alumnos), 23, 28, 29.
—. Normativa de control de los alumnos y, 21, 36, 38, 46, 54, 58-67.
—. Orientación y, 45, 53-54, 62.
—. Orientaciones para los incidentes de acoso, 46.
—. "Otra persona significativa" (para los alumnos), 20, 23.
Profesores. Plan de control individual y, 21, 45, 53, 54, 156-158.
—. Programas de formación del profesorado y, 11.
—. Red comunitaria y, 21, 37, 38, 39, 46.
—. Respeto a los alumnos de los, 25, 29, 46.
—. Responsabilidades de los, 30.
—. Reunión informativa del preofesorado con respecto al patio de recreo, 21, 42, 43.
—. Seguimiento de los incidentes por los, 46, 67, 71.
—. Sistema de colegas protectores y, 21, 33, 38, 117-119, 169.
—. Suspensión de los acosadores y, 21, 45, 46, 53, 55.
—. Vigilancia del acoso y, 55-57.

Situar el acoso, 97-103.
———. Apoyo de los padres y, 98, 154.
———. Consejo de alumnos y, 98.
———. Encuestas y, 60, 61, 97, 100, 155.
———. Fotografías, 97, 98-99.
———. Lección sobre, 97-103.
———. Planos y, 97, 98, 101.
———. Puntos más conflictivos, 97, 101.
———. Votación secreta, 99.

Vigilancia del acoso, 55-57, 97.
—— patio de recreo, 17, 21, 41-43.
————————. Acoso en el patio de recreo, 40.
————————. Controles al azar y, 21, 42, 43.
————————. Disponibilidad de equipamientos de deportes y, 21, 41-42, 43.
————————. Distribución de descansos y, 21, 42.
————————. Enfoque global del centro educativo y, 17, 21.
————————. Grupos de intereses a la hora de comer y, 21, 40-41.
————————. Horario de comidas en tres fases y, 21, 42-43.
————————. Horario para los días lluviosos y, 21, 40.
————————. Liderazgo y control y, 38.
————————. Lista de comprobación de, 43.
————————. Niños vulnerables en, 21, 42, 43.
————————. Número de profesores y, 21, 41.
————————. Plano y distribución, 21, 41.
————————. Reglas de, 46.
————————. Reuniones informativas del profesorado y, 21, 42, 43.
————————. Tiempo del alumno en, 40.

© Ediciones Morata, S. L.

Este libro constituye un material práctico y accesible para utilizar en el aula y prevenir y hacer frente a los problemas de acoso escolar. Contiene ideas creativas, prácticas e incluso divertidas acerca de cómo trabajar con el alumnado en las aulas.

Amelia SUCKLING y Carla TEMPLE combinan la teoría con actividades prácticas, y presentan un conjunto de herramientas muy útiles que ponen el énfasis en el enfoque integral a los problemas de acoso. Ofrecen al profesorado, estudiantes y familias estrategias para intervenir de un modo eficaz y positivo en el entorno de la institución escolar, tratando temas como:

- ¿Qué es el acoso?
- La importancia del enfoque global de la escuela.
- La organización del centro.
- La vigilancia y supervisión de los patios de recreo.
- ¿Por qué se acosan niños y niñas?
- Cómo abordar los episodios de acoso escolar.
- Denuncia responsable del acoso.
- Elaboración de una normativa antiacoso.
- El papel de las familias.

Las autoras también proporcionan ejercicios para construir y reforzar la autoestima, desarrollan técnicas de relajación y ofrecen estrategias para fomentar el sentido de responsabilidad colectiva. Las propuestas que se ofrecen permiten al alumnado desempeñar un rol activo en la respuesta al acoso así como trabajar para construir un ambiente de enseñanza y aprendizaje saludable y estimulador. Alumnas y alumnos se sentirán más contentos en la medida en que se comprenden mejor a sí mismos y a los demás, y son conscientes de que están desarrollando unas competencias que mejorarán sus relaciones con los otros.

Es una obra muy útil para el profesorado, especialistas en psicopedagogía, educación social, y para todas aquellas personas interesadas en hacer frente al acoso escolar.

Amelia SUCKLING y Carla TEMPLE son profesoras de Enseñanza Primaria en Australia y especialistas en temas de Acoso Escolar.

ISBN 978-84-7112-509-5

Tema: **Proyectos curriculares**

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

EDICIONES MORATA, S. L.
Mejía Lequerica, 12. 28004 - MADRID
morata@edmorata.es - www.edmorata.es
www.facebook.com/EdicionesMorata
http://twitter.com/edicionesmorata

Alice Suckling y Carla Temple

Herramientas contra el acoso escolar